UNIVERSITE DE ROUEN

UFR de Psychologie, Sociologie, Sciences de l'Education

« LE RAPPORT AU(X) SAVOIR(S) DES ELEVES EN DIFFICULTE, LE CAS DES SECTIONS D'ENSEIGNEMENTS GENERAL ET PROFESSIONNEL ADAPTES »

Mémoire de Master 1 en Sciences de l'Education

Juin 2010

Karine HEUBY

Sous la direction de Chantal JOLLIVET-BLANCHARD

Je souhaite adresser mes remerciements à Chantal Jollivet-Blanchard pour m'avoir fait profiter de ses conseils tout au long de ma démarche, qu'elle trouve ici l'expression de ma gratitude.

Je remercie également les différentes personnes qui m'ont apporté leur soutien au cours de ce travail de recherche.

Résumé

Certains élèves en très grande difficulté scolaire sont orientés dans un dispositif spécifique : les Sections d'Enseignements Général et Professionnel Adaptés. Ils représentent à la fois les élèves en difficulté au sein de l'institution mais aussi une catégorie particulière d'entre eux, de par leur orientation. Le concept de rapport au(x) savoir(s) peut apporter un éclairage sur ces situations individuelles et collectives dites d' « échec scolaire ». Quel est le rapport au(x) savoir(s) des élèves de SEGPA ? Est-il différent de celui des autres élèves ? Pour proposer des réponses à cet ensemble de questions, cette recherche analyse ce que les élèves livrent de leur expérience scolaire et de leurs apprentissages. La rédaction de bilans de savoir suivie d'entretiens semi-directifs nous a permis de mettre en lumière des éléments concordants avec d'autres élèves en difficultés scolarisés en cursus général mais aussi de souligner des traits caractéristiques. L'analyse de contenu des entretiens apporte des éléments plus précis sur leur vécu scolaire, notamment sur les relations qu'ils entretiennent avec leurs pairs, avec les enseignants mais aussi avec le savoir-objet valorisé par l'institution. Le sens de leur présence semble éloigné des attendus du monde scolaire.

Mots-clés : Apprentissages ; Difficulté scolaire ; Echec scolaire ; Rapport au(x) savoir(s) ; SEGPA.

« Il ne suffit pas que l'excitation physique soit produite, il faut qu'elle soit remarquée. Par conséquent, en tant qu'elle agit sur le vivant, elle présuppose l'orientation de son intérêt, elle ne procède pas de l'objet mais de lui. Il faut, autrement dit, qu'elle soit anticipée par une attitude du sujet. Si le vivant ne cherche pas, il ne reçoit rien. »

Canguilhem G. (1952), La connaissance de la vie, Paris : Vrin.

SOMMAIRE

Remerciements

Résumé

Sommaire

Introduction p. 5

PARTIE I : LIMINAIRES p. 6
I.I. Les élèves de SEGPA sont-ils des collégiens ? p. 6
I.I.1. Un état des lieux. p. 6
I.I.1.1. L'horizon historique. p. 6
I.I.1.2. Quelques chiffres. p. 7
I.I.2. Des tentatives de caractérisation. p. 8
I.I.2.1. La difficulté scolaire grave et durable ou le besoin éducatif particulier ? p. 8
I.I.2.2. Une hétérogénéité de surface ? p. 9
I.II. Le Rapport au(x) savoir(s). p. 11
I.II.1. Appréhender le rapport au savoir. p. 11
I.II.1.1. Un terme récent pour un enjeu ancien. p. 11
I.II.1.2. Une approche clinique : le désir de savoir. p. 12
I.II.1.3. Une approche socio-anthropologique : le sens. p. 13
I.II.2. Bernard Charlot et le sujet de savoir. p. 14
I.II.2.1. Comprendre le sujet de savoir. p. 14
I.II.2.2. Le rapport au savoir comme relation. p. 15
I.II.2.3. Des rapports au savoir, des profils d'élèves ? p. 16
I.II.3. L'intérêt heuristique. p. 17
I.II.3.1. Une réponse à la difficile caractérisation des élèves de SEGPA ? p. 17
I.II.3.2. Selon la théorie de B. Charlot, ses enquêtes et à sa méthodologie. p. 18
I.II.3.3. Méthodologie et outils de l'enquête. p. 19

PARTIE II : LES BILANS DE SAVOIR p. 21
II.I. Ce qu'ils disent avoir appris. p. 21
II.I.1. Les apprentissages évoqués. p. 21
II.I.2. Le quotidien dans son dénuement. p. 21
II.I.3. Lire, écrire, compter. p. 22
II.I.4. Ni ego, ni alter ego ? p. 23
II.I.5. Avoir une situation. p. 24
II.II. Où et avec qui ? p. 24
II.II.1. Les lieux d'apprentissage. p. 24
II.II.2. Les agents d'apprentissage. p. 24
II.III. Ce qui est important et ce qu'ils attendent. p. 25
II.IV. Conclusion intermédiaire. p. 26

PARTIE III : LES ENTRETIENS p. 29
III.I. Des histoires scolaires. p. 29
III.I.1. Ce que disent spontanément les élèves de leur expérience scolaire. p. 29
III.I.2. Comment devient-on élève de SEGPA ? p. 30
III.II. La restructuration de l'élève. p. 32
III.II.1. L'arrivée en SEGPA. p. 32
III.II.2. Liens entre image de soi et image de la SEGPA. p. 33
III.II.3. Les perspectives d'avenir. p. 34
III.III. Les relations. p. 35
III.III.1 Les parents et la famille. p. 35
III.III.2. Les professeurs et la classe. p. 37
III.IV. Les apprentissages à l'épreuve de la parole. p. 38
III.IV.1. Des apprentissages indifférenciés ? p. 38
III.IV.2. Les apprentissages professionnels. p. 41
III.V. Conclusions partielles. p. 44

Conclusion générale p. 47

Bibliographie p. 49

Annexes p. 51

INTRODUCTION

Dans le cursus général du collège, de nombreux élèves sont en difficulté. Chaque année, les enseignants mettent en place des PPRE[1] et lors des conseils de classe, ils s'interrogent sur un éventuel redoublement. Il y a aussi des élèves en SEGPA (Section d'Enseignement Général et Professionnel Adapté). Orientés car ils sont pointés comme élèves en difficulté scolaire grave et durable, ils cristallisent dans l'institution le profil de l'élève dit « en échec scolaire ». Cette orientation présente néanmoins deux aspects contradictoires : à la fois être placé dans une situation de prise en charge spécifique qui se veut positive ; mais aussi être sorti du cursus ordinaire, être écarté, pour son salut scolaire. Quelle particularité des élèves de SEGPA a pu inciter à une orientation institutionnelle ? Leur rapport au monde scolaire est peut-être en question.

Nous nous sommes interrogé sur le rapport au(x) savoir(s) des élèves de SEGPA. Nous faisons l'hypothèse que ce rapport peut comporter des traits caractéristiques et s'avérer différent de celui des autres collégiens. Nous nous demandons s'il peut être rapproché des collégiens en difficulté qui suivent le cursus général, des élèves de Lycée Professionnel.

A la suite d'une recherche documentaire nous permettant de mieux cerner le terme de rapport au(x) savoir(s), nous avons choisi de mener une recherche exploratoire sur le modèle d'une enquête menée par B. Charlot en LP. Cette recherche porte sur le sens que les élèves, notamment en difficulté scolaire, donnent au monde scolaire et plus largement au fait d'apprendre. La relative proximité entre les élèves de SEGPA et les élèves de Lycée Professionnel tient aussi à la fréquentation d'ateliers professionnels et à la pratique des stages qui permettraient d'opérer quelques comparaisons directes. L'approche de B. Charlot a la particularité d'être centrée sur le sujet, de prendre en compte son histoire personnelle et scolaire, son rapport au monde et à lui-même au travers de son interprétation personnelle.

Ce modèle méthodologique se déroule en deux temps. Les élèves ont d'abord rédigé des bilans de savoir afin de faire le point sur les apprentissages réalisés au long de leur vie. Puis une série d'entretiens a été menée afin de préciser certains thèmes. Eu égard au faible nombre d'élèves interrogés, notre enquête a une visée expositive plus qu'explicative. En effet, nous présentons la situation d'élèves fréquentant une SEGPA dans un collège précis, à un moment donné, et en relation avec une équipe éducative globalement stable. Cette situation ne saurait être généralisée.

Nous poserons en première partie quelques repères théoriques et méthodologiques. Puis nous exposerons dans un deuxième et troisième temps les résultats des deux phases de l'enquête : les bilans de savoir et les entretiens. A la suite de l'analyse des contenus livrés par les élèves, nous proposerons de répondre aux questions de départ au regard du modèle théorique de référence.

1 Programme personnalisé de Réussite Educative.

PARTIE I : LIMINAIRES

I.I. Les élèves de SEGPA sont-ils des collégiens ?

I.I.1. Un état des lieux.

I.I.1.1. L'horizon historique.

Les SEGPA sont officiellement créées en 1996[2] avec la volonté d'une rupture franche d'avec le précédent système : les Section d'Education Spécialisée qui dataient de 1967 conçues pour accueillir les « déficients intellectuels légers de 12 à 18 ans » et proposer une formation professionnelle dans un contexte d'éducation différente, séparée des autres collégiens.

A partir de 1996, les élèves SES sont des élèves du collège et le recrutement est effectué sur critères de déficience scolaire. Ainsi, les élèves proviennent des classes régulières du primaire. Toute autre origine fait l'objet d'une convention d'intégration. Ceci implique un accès aux enseignements de collège 6e-5e, une orientation reportée à la fin de 3e, une participation plus accrue à la vie du collège, la formation spécifique des enseignants. Depuis les années 60, l'évolution de cette structure et les instructions officielles tendaient à l'ouvrir à un objectif de qualification professionnelle, de découverte du monde professionnel[3] puis à la validation d'un niveau V et au prolongement des études après 16 ans[4].

Le passage de l'inadaptation à la difficulté scolaire s'est fait en douceur, marqué notamment par la remise en cause du concept de déficience intellectuelle par l'Organisation Mondiale de la Santé. D'autant plus qu'au début des années 90, 50% des jeunes de SES proviennent de l'enseignement ordinaire, 19,3% d'entre eux sont de nationalité étrangère[5]. Avec une politique d'intégration d'élèves en établissements ordinaires, la vocation n'est plus immédiatement professionnelle : il y a une mise en parallèle avec le collège et la nouvelle organisation en cycles.

On tend vers l'amplification et la banalisation de ce phénomène. C. Cousin l'écrit en ces termes : « Il faut considérer les SEGPA dans l'ensemble du dispositif de diversification des parcours scolaires mis en place pour apporter une réponse aux élèves présentant des « besoins particuliers », ou à ceux relevant de modes d'apprentissage spécifique »[6]. La SEGPA apparaît au carrefour de ce que le collège peut offrir aux élèves en difficulté et aux élèves handicapés : un élément dans un dispositif d'ensemble et non plus une structure spécifique répondant aux difficultés d'une population ciblée : une différenciation de parcours scolaire.

En faisant sortir les EGPA du secteur du handicap, la loi de 2005 sur l'égalité des chances[7] a fait rentrer dans le secteur régulier des élèves dorénavant sans caractérisation. L'Inspecteur d'académie décide en

2 Circulaire 96-167 du 20 juin 1996 « Enseignements généraux et professionnels adaptés dans le second degré », BO n°26, 1996

3 Circulaire 67-530 du 27 décembre 1967, RLR 516-5

4 Circulaire 90-340 du 14 décembre 1990, BO n°47, 1990, RLR 516-5

5 MEN, note de la Division des Etudes et de la Prospective (DPE), 91/47 ; Circulaire d'orientation 89-036 du 6 février 1989, BO n°7, RLR 516-5 ; Circulaire de préparation de rentrée du 21 décembre 1988, BO N°1, 1989

6 CLIN, CLA, CLIS, UPI EREA, dispositifs adaptés pour gens du voyage d'une part et classes européennes, classes-relais, etc. d'autre part ; Cousin C. (2007) p.24.

7 « Loi pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées » Loi 2005-102 du 11 Février 2005, Journal Officiel n°36

concertation avec la famille après avis de la commission départementale d'orientation. Ils entrent alors dans le dispositif des actions menées au bénéfice des élèves en difficulté au collège[8] et sont dénommés « adolescents en difficulté scolaire grave et durable »[9].

Les procédures d'admission changent, l'orientation vers les LP et CFA devient majoritaire, la formation professionnelle est réduite (d'autant plus avec l'interdiction d'utiliser certaines machines par les mineurs), le socle commun est instauré pour tous, on promeut l'individualisation des parcours entérinant l'abolition de la logique de filière.

Il s'agit cependant encore d'une orientation particulière fortement marquée et marquante, tant scolairement que personnellement. En effet, les élèves sont confrontés au quotidien à des réflexions sur leur a-normalité voire leur animalité. De plus, les orientations parfois ambiguës, notamment pour des troubles du comportement, ajoutent à l'opacité et au malaise.

I.I.1.2. Quelques chiffres.

Peu d'études ou de documents récents traitent des EGPA. Ils sont souvent inclus dans le secondaire. Les chiffres émanant du Ministère de l'Education Nationale sont imprécis pour distinguer les élèves en grande difficulté des élèves relevant des EGPA. Le dernier rapport faisant état des effectifs date de 2006[10]. On constate que les élèves scolarisés dans les structures des EGPA sont une très petite minorité. Il aurait été intéressant de connaître le nombre d'élèves orientés sans affectation (par refus ou manque de place) et une estimation des élèves en difficulté scolarisés dans le cursus général. Quelques publications nous éclairent partiellement : « Parmi les élèves en grande difficulté de lecture, 3,7 % sont en SEGPA, 31,2 % sont en BEP et 38,5 % sont en CAP »[11]; « 15% des écoliers sont en grande difficulté ou en très grande difficulté au CM2 »[12]; « la catégorie d'élèves concernés varie de 4 à 20 % d'une cohorte »[13]. Leur origine scolaire tend à s'uniformiser. Dans l'année scolaire 1999-2000, on comptait 91% d'élèves ayant effectué une scolarité élémentaire dont 68% sortant de CM2. 5% venaient de l'enseignement spécial du premier degré (classe de perfectionnement ou CLIS) et 2% du premier cycle du second degré. Le reste des élèves venait de l'enseignement professionnel ou n'avait pas eu de scolarité préalable[14]. Mais alors que deux tiers des élèves de 5e générale ont 12 ans, en SEGPA et EREA, ils sont respectivement 91% et 88% à avoir 13 ans. En classe de 6e SEGPA, à la rentrée 1999, on comptait également des élèves de 14 ans à 18 ans[15].

8 Décret 2005-1013 du 24 août 2005 « Dispositif d'aide et de soutien pour la réussite des élèves du collège » BO n°31, 2005 et Circulaire 2006-51 de rentrée du 27 mars 2006, BO n°13,2006

9 « Loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école » Loi 2005-380 du 23 avril 2005, BO n°18, 2005, et textes d'application, encart BO n°31, 2005

10 Annexe n°1 - Tableau des effectifs des élèves scolarisés dans l'Enseignement Adapté, extrait de *Repères et Références Statistiques*, RERS, édition 2006, MEN

11 La lettre de l'éducation, n°425, 29 septembre 2003

12 L'état de l'école 2003, Le monde, 29 septembre 2004

13 Hussenet A. (IGEN) et Santana P. (IA-IPR), Rapport sur le traitement de la grande difficulté scolaire au collège et à la fin de la scolarité obligatoire, Haut Conseil d'évaluation de l'école (Hcéé), n°13, février 2005

14 Note d'information 00-44 de novembre 2000

15 Hussenet A. et Santana P. (2005)

En 2005-2006, les SEGPA accueillent 73,7% d'élèves issus de milieux défavorisés pour 40,6% dans le premier cycle. Enfin, en 1999-2000, 9% des élèves sont de nationalité étrangère contre 5% dans l'enseignement ordinaire. Un écart qui tend à s'amenuiser[16].

Le devenir des élèves à la sortie des EGPA tendrait également à s'uniformiser avec l'accès au niveau V. En 2005, la majorité d'entre eux intégrait un LP ou un CFA (51,46% et 21,42%). Tandis que le dernier quart poursuivait dans les EGPA ou était pris en charge par d'autres structures (secteur médico-éducatif, établissements « justices », formations privées). Les profils n'en demeurent pas moins très disparates.

I.I.2. Des tentatives de caractérisation.

I.I.2.1. La difficulté scolaire grave et durable ou le besoin éducatif particulier ?

Les élèves sont donc orientés au titre de la difficulté scolaire grave qui les distingue des élèves handicapés. Une circulaire[17] met d'ailleurs l'accent sur des lacunes dans l'acquisition des compétences. Elle prévoit que les jeunes ayant des difficultés d'intégration culturelle ne soient pas accueillis en SEGPA. Mais il est complexe d'isoler les « difficultés directement liées à la compréhension de la langue française », sans incapacité ou désavantage annexes.

Une autre[18] précise que les élèves présentent « des difficultés scolaires graves et durables auxquelles n'ont pu remédier les actions de prévention, d'aide et de soutien et l'allongement des cycles. Ces élèves ne maîtrisent pas toutes les compétences et connaissances définies dans le socle commun attendues à la fin du cycle des apprentissages fondamentaux et présentent *a fortiori* des lacunes importantes dans l'acquisition des celles prévues au cycle des approfondissements. » Dans les faits, il existe bien des degrés et des situations particulières. De plus, cette désignation renvoie le problème sur les élèves : sur eux seuls reposent l'écart à la norme scolaire.

Un terme différent fait son apparition en 2002 : « public à besoins éducatifs spécifiques/particuliers ou besoins différents »[19]. Une telle substitution n'est pas sans conséquence car la première appellation met l'accent sur le déficit, la seconde sur la nécessité d'agir de manière adaptée. On se place soit du côté d'un élève défaillant soit du côté d'une institution mise en demeure de s'adapter. D'autre part, la notion d'élève en difficulté ne permet pas de cerner une réalité précise et encore moins d'organiser l'action. Alors que « la prise en compte des BEP ou BES, renvoie à des facteurs « environnementaux » parmi lesquels l'école n'a qu'une part. On peut d'ailleurs penser que la notion de BES, référée à des groupes d'individus présentant des besoins globalement « communs » serait plus adaptée au public des EGPA. »[20] Le statut de besoin particulier pose cependant la difficulté d'une définition et d'une application au réel.

16 Repères et Références, 2006
17 Circulaire 96-167 du 20 juin 1996, BO n° 26, 1996
18 Circulaire 2006-139 du 29 août 2006, RLR 516-5
19 Circulaire 2002-111 du 30 avril 2002, « Des ressources au service d'une scolarité réussie pour tous les élèves », BO n°16, 2002
20 Cousin C. (2007), p.104

I.I.2.2. Une hétérogénéité de surface ?

Il est difficile de caractériser les élèves de SEGPA : les disparités sont grandes d'un élève à l'autre et la notion de difficulté selon le domaine évalué est floue. Les documents d'accompagnement des programmes[21] indiquent des difficultés d'abstraction, de contrôle de l'attention, un déficit de la mémoire de travail, une tendance à l'hyperinvestissement du corps, mais aussi des attitudes de passivité et d'inhibition, une fragilité des mécanismes d'adaptation et de l'estime de soi mais en contrepartie, des capacités de réflexion pertinente si les conditions sont réunies. Ce portrait rend, entre autres, difficile toute approche catégorielle.

C. Cousin propose une tentative de caractérisation[22] des élèves des EGPA en trois points, relativement à une compréhension multifactorielle des difficultés connues. En premier lieu, au niveau cognitif, il note une hétérogénéité dans la mise en place de la pensée logique. A la fois une grande dispersion dans une même classe et des caractéristiques évolutives. Toutefois, il reprend les catégories exposées par B. Gibello[23] relatives au quotient intellectuel des élèves. De 50 à 69, ce sont des individus dits « limites », non distingués une fois adultes mais avec un retard scolaire de un à trois ans dans l'acquisition du langage et de l'apprentissage du calcul. Puis de 68 à 80, ceux pour qui l'organisation du raisonnement est homogène avec une évolution retardée vers le stade opératoire (manipuler des opérations mentales de façon logique, sans la présence des éléments sur lesquels porte la réflexion avec la réversibilité de toute opération. Enfin, avec un QI « normal », il a des troubles spatio-temporels et des représentations mentales, jusqu'à une organisation du raisonnement d'un enfant de 6-7 ans, pour les stratégies mises en œuvre. Un « état de stress prolongé » relatif à la vie familiale, sociale ou scolaire interfère dans la sphère cognitive et la représentation de soi.

La description est plus aiguë chez J-L Moracchini[24] : « Les sujets atteints [de disharmonie cognitive relevée par B. Gibello] ont un QI performance supérieur au QI verbal, une mauvaise mémoire, une agressivité mal contrôlée, des sentiments dépressifs et de culpabilité masqués par de réactions hypomaniaques. (...) instables dans leur motricité et leur investissement affectif. (...) une motricité médiocre, avec une lenteur dans l'exécution des mouvements, une mauvaise précision des gestes, des difficultés scolaires ultra-précoces et un fonctionnement sur le registre instabilité/punition. La pensée est caractérisée par un pseudo-raisonnement. » Cet état des lieux concerne les SES et date de plus de 20 ans, mais il est juste au regard des observations que nous avons pu effectuer dans un grand nombre de classes de SEGPA. Il est redondant d'entendre les enseignants spécialisés faire ce constat : le plus gros travail auprès des élèves est la restauration de l'estime de soi. Même si il n'est officiellement pas question de traitement psychologique de la difficulté scolaire.

Christophe Cousin aborde en second lieu les perturbations vécues dans domaine social et relationnel, avec

21 Documents d'accompagnement des programmes en SEGPA - Livrets 1 et 2, CNDP, 1999, pp.88-161

22 On notera qu'en se référant à ces catégories, C. Cousin rappelle le concept de discrimination de l'élève par le manque.

23 *in* L'enfant à l'intelligence troublée, Le Centurion, 1984 et La pensée décontenancée, Bayard, 1995

24 Moracchini J-L, Les élèves de SES sont-ils toujours débiles ?, Revue du CERFOP, n°2, décembre 1987, p. 7

soi-même et avec l'environnement. Le rôle du milieu socioculturel paraît prégnant. Reprenant B. Charlot[25], « les familles qui occupent une position dominée dans la société, vivent des situations de pauvreté et de précarité, produisent une mise en forme pratique et théorique du monde traduisant à la fois leur position dominée et les moyens mis en œuvre pour vivre ou survivre dans cette position et parfois pour transformer les rapports de force. » C'est donc un lien avec le handicap socio culturel : un public d'origine culturelle différente, pour lequel la relation identitaire, épistémique et sociale aux savoirs, est différente de la nôtre[26]. Dans la confrontation aux apprentissages, l'élève subit la rencontre psychique/social ainsi qu'un sentiment de l'injustice d'être « placé » et de « devoir » se conduire conformément à l'image qu'on a de la structure d'accueil. Il ne semble alors pas trop fort de parler ici d'un arrachement à soi pour être disponible à l'objet de savoir. C. Cousin parle de « main mise des affects sur l'organisation intellectuelle » et de « sentiment d'incapacité acquise »[27]. Ce sentiment d'insécurité relationnelle et pédagogique explique, pour P. Bigay, par compensation, l'attachement de nombreux élèves à l'environnement protecteur de la structure SEGPA et à la pédagogie qui y est pratiquée[28]. On peut rapprocher ces observations de certains comportements ambivalents de type amour/haine. Ils sont exprimés au quotidien par des actes parfois violents qui ne sont dirigés ni vers une personne ni vers l'institution mais plutôt adressés au monde.

Enfin, sur le plan physiologique, les observations de M-G Mertz.[29] indiquent que les élèves relevant des EGPA sont « souvent plus mal nourris, de leur fait ou de celui de leur famille, en qualité et quantité, que les élèves de cursus ordinaire », ils sont « mal équilibrés dans leur sommeil, disposant en partie de ce fait de peu de ressources d'attention » et ont « moins que d'autres accès aux soins du fait de leur milieu socio-économique. » Notre expérience a montré que les familles se reposent régulièrement sur l'institution scolaire pour les prises de rendez-vous médicaux ou la mise au jour par la médecine scolaire de pathologies connues et non déclarées.

On passe de causes internes à l'élève (lacunes ou insuffisances) à un environnement lourd et défaillant grevant les capacités potentielles jusque dans les situations scolaires. Les observations que nous avons été amenées à faire au cours de cette étude – et qui sont exposées dans les 2e et 3e parties – apportent des éléments complémentaires afin de cerner quelques unes des conséquences dans le quotidien des élèves, sur la prise en compte de leur environnement scolaire et leurs apprentissages. Ce que nous appelons leur rapport au savoir, selon des convenances que nous allons maintenant tenter d'élucider.

25 *Du rapport au savoir, éléments pour une théorie.* Anthropos. p.7
26 Charlot B., Bautier E., Rochex J.Y. (2000), *Ecole et savoirs dans les banlieues... et ailleurs*. Paris. Bordas
27 Cousin C. (2007), p.109
28 Bigay P., *Le vécu des élèves face à l'intégration au collège*, mémoire DDEEAS, CNEFEI, 2003
29 Mertz M-G, « Le point de vue du médecin sur la différence », *9 points de vue sur la différence*, CPMR, Meaux, 1997, pp. 39-50

I.II. Le Rapport au(x) savoir(s).

I.II.1. Appréhender le rapport au savoir.

I.II.1.1. Un terme récent pour un enjeu ancien.

Le terme de rapport au savoir apparaît en France dans les années 60 dans les domaines de la philosophie et de la psychanalyse, mais aussi peu après, de la sociologie de la reproduction. Pour Lacan, le rapport au savoir serait le passage d'un intérêt qui ne se sait pas à un intérêt qui se sait, c'est-à-dire à la conscience du désir. Tandis que pour la sociologie critique, il permet de comprendre les mécanismes de reproduction sociale et d'inégalité face à l'école. Ces deux abords sont encore à la base des définitions que nous détaillerons plus loin[30].

On ne peut occulter que le savoir est intimement lié au pouvoir : « nommant les phénomènes, on les circonscrit ; et celui ou celle qui met en forme le savoir imprime et diffuse sa vision du monde. Le savoir, en fin de compte, présente quatre caractéristiques : proche du savoir-faire, il n'existe que par l'action qu'il permet ; se présentant sous la forme d'un discours, il s'inscrit dans une réalité sociale et culturelle, et devient donc lui-même source de pratiques sociales ; réflexif, il implique la conscience de savoir ; enfin, il ne s'exerce que dans l'interaction, voire collectivement. La question du savoir s'enracine donc toujours dans une réalité sociale »[31]. Si l'on se situe dans une réalité sociale et historique, certains savoirs seront plus valorisés que d'autres, ou davantage reliés à certains statuts et réservés à certaines catégories sociales, devenant alors des outils importants de distinction sociale. Pour analyser la façon dont les sujets se situent par rapport au savoir, il est nécessaire de les positionner dans un contexte social et de voir comment l'institution scolaire organise les savoirs qu'elle transmet. Mais parce qu'il s'agit d'un lieu sujet/société, ce vécu de savoir est un rapport d'un individu à ce savoir[32]. En ce sens, notre démarche de recherche semble recevable.

Le rapport au savoir entre dans le champ de la recherche en sciences de l'éducation à partir de la décennie suivante, notamment en didactique. Y. Chevallard conçoit la notion de rapport au savoir en termes de conformité aux normes scolaires. Lorsqu'un objet de savoir apparaît à l'école, il prend place au sein d'une institution, un espace social où les sujets doivent occuper des positions précises, qui impliquent des manières de faire et de penser particulières, donc des rapports spécifiques aux objets. L'objectif de l'enseignement consisterait à faire évoluer le rapport aux objets de savoir de l'élève dans le sens souhaité pour qu'il devienne conforme à celui que prescrit l'institution-école, à partir de la façon dont elle transforme les savoirs savants. Son rapport personnel évolue entre les différents rapports prescrits par les institutions telles que la famille, le groupe de pairs, l'école, etc. Cette manière dont on connaît l'objet évolue et c'est ce qui fait que la personne change, l'invariant étant, pour Y. Chevallard, l'individu, comme somme des personnes au fil du temps. On se situe dans l'étude des conduites du sujet et des conditions de l'élaboration du savoir. D'autres approches sont davantage engagées dans l'étude du sujet lui-même,

30 D'après Hatchuel (2007).
31 Hatchuel (2007), p.19.
32 Patrick Boumard, *Le rapport au savoir* in Hatchuel (2007).

observant le savoir par son intermédiaire.

I.II.1.2. Une approche clinique : le désir de savoir.

J. Beillerot et son équipe ont développé une approche du rapport au savoir et du sujet dans laquelle les dynamiques familiale, sociale et historique influencent le psychisme et l'inconscient. « Tout savoir individuel est partiel et s'inscrit dans l'histoire psychique et sociale du sujet sur l'horizon fantasmatique d'un savoir absolu. »[33] Cet aspect agirait particulièrement sur son désir de savoir, ses apprentissages et toutes ses pratiques en lien avec les savoirs. Ainsi, du savoir, on passe aux savoirs, car dès lors qu'il existe pour un sujet, il devient pluriel dans le cours de sa vie mais aussi de par les différentes influences de son environnement.

J. Beillerot disjoint clairement la question de l'apprendre de la question du savoir. Il existerait un rapport au savoir et un rapport à l'apprentissage : « Comprendre le rapport au savoir d'un sujet devient dans un premier moment, comprendre son rapport à l'apprendre, comme rapport à la soumission, puis comprendre comment le même sujet « métabolise » ses apprentissages croissants et successifs en savoir pour lui, qui, avant même d'être opératoire, extériorisé en conduites et actes divers, est un rapport au savoir qui n'est pas comparable à une forme générale d'un rapport à tout objet. »[34] Le savoir n'est su qu'au moment de sa mise en activité.

F. Hatchuel précise que le rapport au savoir est un processus par lequel un sujet, à partir de savoir acquis, produit de nouveaux savoirs singuliers lui permettant de penser, de transformer et de sentir le monde naturel et social. Il s'agit ici d'une dimension active et dynamique du sujet dans sa constitution, qui n'est jamais donné de façon définitive mais, au contraire, se construit et s'élabore tout au long de la vie. On peut alors se poser la question du recueil et de la mesure de ce rapport qui devient par définition impermanent et volatil. Le principe de l'entretien clinique et d'une démarche qualitative basée sur quelques cas précis trouve sa légitimité, mais aussi sa limite selon nous dans le cadre des sciences de l'éducation.

La question de la valeur du savoir est également posée. Mais il s'agit de la valeur du savoir « pour la vie » et non la valeur utile. La question que pose J. Beillerot n'est pas « A quoi me sert le savoir ? », mais « Que me vaut de savoir ? »[35] La dimension institutionnelle peut être introduite de façon concomitante si l'on lui adjoint le refus dont l'auteur parle en ces termes : « Apprendre demeure une activité plus ou moins intentionnelle [qui] implique de la part de chaque sujet une soumission ; phénomène essentiel qui permet de comprendre que le refus d'apprendre, lui aussi plus ou moins intentionnel, est un refus de soumission. Pour apprendre, en effet, le sujet accepte, de fait de ne pas savoir, puis accepte avec plus ou moins de facilité, les contraintes intrinsèques des choses à apprendre. »[36] Ces contraintes viennent bien des

33 Beillerot J., Le savoir, une notion nécessaire *in Formes et formation du rapport au savoir*, Mosconi *et alii*, pp.16-17
34 Beillerot J., Le rapport au savoir *in Formes et formation du rapport au savoir*, Mosconi *et alii*, p.45
35 *op. cit.* p.48
36 *op. cit.* p.44

différentes institutions évoquées plus haut et non plus du psychisme du sujet. Pour J. Beillerot, on « est son rapport au savoir ». Les actes, les conduites témoignent et transcrivent « ce que je veux et ce que je ne sais pas, la manière dont les savoirs ont été acquis, puis m'ont imprégné. »[37]. Pourtant s'il n'en élude pas le caractère relationnel, il se défend d'en faire un rapport au monde, à la différence de B. Charlot.

I.II.1.3. Une approche socio-anthropologique : le sens.

Si le sujet est au centre de la théorie du rapport au savoir de B. Charlot, le psychisme n'en est pas le point nodal. De plus, ce sont l'aspect cognitif et le sens donné aux apprentissages qui seront mis en avant : apprentissage et savoir sont imbriqués. « Une sociologie du sujet ne peut entrer en dialogue qu'avec une psychologie qui pose comme principe que tout rapport à soi passe par le rapport à l'autre. »[38] : l'individu va, non pas intérioriser, mais s'approprier le monde avec sa logique. Ainsi, l'élève-sujet, confronté à la nécessité d'apprendre et à la présence dans son monde de savoirs de divers types, est tout à la fois un être humain, avec des désirs, en relation avec d'autres êtres humains ; un être social : dans une famille, dans un espace social, dans des rapports sociaux ; un être singulier, avec une histoire.

La notion d'échec scolaire est importante pour B. Charlot ; il déplace « l'intériorisation de l'échec scolaire » vers une restructuration du sujet, induite par une situation que l'on nomme, dans la logique du social, échec scolaire. Cela induit que l'école ne peut plus être analysée comme système régi par une logique unique mais comme le produit de la subjectivité et des expériences vécues en son sein, de même que les acteurs y sont fabriqués.

Dans cette perspective anthropologique, l'individu apprend pour être. Relativement à la néoténie, « naître, c'est être soumis à l'obligation d'apprendre (...) dans un triple processus d'hominisation (devenir homme), de singularisation (devenir un exemplaire unique d'homme), de socialisation (devenir membre d'une communauté, dont on partage des valeurs et où l'on occupe une place). (...) C'est entrer dans un ensemble de rapports et de processus qui constituent un système de sens – où se dit qui je suis, qui est le monde, qui sont les autres. »[39] La production du sujet exige la médiation d'un autre afin de s'approprier une humanité qui lui est d'abord extérieure mais elle exige également un investissement de celui-ci.

Si cette éducation suppose le désir, il va plutôt s'agir ici de mobiles qui vont motiver l'activité vers un but. C'est le sens qui est mis en exergue, notamment par J-Y Rochex[40] et en référence à A. Léontiev : le sens d'une activité est le rapport entre son but et son mobile, entre ce qui incite à agir et ce vers quoi l'action est orientée comme résultat immédiat. Cependant, il n'est pas exclu qu'une chose puisse faire sens pour moi sans que je sache clairement pourquoi, ni même que je sache qu'elle fait sens. La dynamique du sujet aura une incidence directe. Le savoir, l'activité d'apprentissage ou la relation d'éducation signifie quelque chose à propos du monde, et le signifie à quelqu'un ou avec quelqu'un. Cet objet peut être mis en relation

37 *op. cit.* p.49
38 Charlot B. Du rapport au savoir, p.50.
39 *op. cit.* p.60
40 *in* Le sens de l'expérience scolaire.

avec d'autres dans un système, ce qui produit de l'intelligibilité sur quelque chose d'autre, est communicable et peut être compris dans un échange avec d'autres. Enfin, il fait sens pour quelqu'un, qui est un sujet. L'approche semble plus systémique que clinique.
Nous allons voir en quoi cette approche peut-être porteuse dans le cadre de notre recherche.

I.II.2. Bernard Charlot et le sujet de savoir.

I. II.2.1. Comprendre le sujet de savoir.

La démarche de recherche de B. Charlot n'est pas de mettre au jour une systématique mais de comprendre le sujet sachant, qu'il appelle « sujet de savoir ». Ce sera cependant rendu possible en appréhendant son rapport au savoir. Quant au savoir, il ne prend vie et ne se définit que pour un sujet engagé dans un certain rapport au savoir. « Le sujet de savoir déploie une activité qui lui est propre : argumentation, vérification, expérimentation, volonté de démontrer, de prouver, de valider. Cette activité est aussi action du sujet sur lui-même : prendre le parti de la Raison et du savoir, c'est endosser des exigences et des interdits vis-à-vis de soi-même. Cette activité implique également une forme de rapport aux autres, perçus comme communauté intellectuelle. »[41] Dans ce cadre, l'élève se montre aux autres et à lui-même, bien qu'il ne soit pas conscient à tout moment de son action, dans une confrontation interpersonnelle. Il se place dans une communauté de sachants, régie par des règles et ayant une histoire. C'est ce que B. Charlot appelle le « produit de rapports épistémologiques », soumis à des processus collectifs de validation, capitalisation, transmission. Le groupe des élèves de SEGPA semble bien être une communauté à ce titre, car l'activité individuelle est chapeautée par la volonté du reste de la classe et limité par un plafond de verre au-delà duquel aucun élève ne pourrait se hisser soit parce qu'il n'existe pas de précédent soit parce qu' « on ne fait pas ça quand on est en SEGPA ».
Autant qu'un savoir n'est validé que tant que la communauté le définit comme tel, un sujet de savoir ne trouve une place dans cette société que tant qu'il répond à certaines conditions. De même, celui-ci ne s'appropriera un savoir que si il « s'installe dans le rapport au monde que suppose la constitution de ce savoir », il s'agit du « r*apport* du sujet *à ce savoir* »[42]. Ainsi, apprendre n'est pas équivalent à acquérir un savoir-objet. Il ne s'agit que de l'un des aspects de l'apprendre. « Beaucoup d'élèves s'installent dans une figure de l'apprendre qui n'est pas pertinente pour acquérir du savoir, et donc pour réussir à l'école » par exemple : « on ne peut apprendre que ce que l'on sait déjà, si on ne le sait pas on ne peut pas l'apprendre. »[43]
Pour B. Charlot, le type de rapport (relation au professeur sympathique, but utilitariste, etc.) pourrait fragiliser l'appropriation du savoir car celui-ci est alors peu soutenu par le rapport au monde (décontextualisation, objectivation, argumentation) qui lui donne un sens spécifique. Cette appropriation

41 *op. cit.* p.69
42 *op. cit.* p.73, souligné par l'auteur.
43 *op. cit.* p.77

prend sens dans un autre système de sens et n'a « guère d'effet de formation – ni de « transfert ». »[44]
On peut s'interroger sur ce dernier point car cette analyse est menée du point de vue du savoir épistémologique tel que la société et ses institutions – particulièrement l'école – le véhiculent. Il pourrait être intéressant de récupérer le « système de sens » considéré comme défaillant et d'en appliquer la logique à l'institution afin de changer de point de vue sur l'acquisition, la validation et le rapport au savoir de ces élèves.

I.II.2.2. Le rapport au savoir comme relation.

En effet, le rapport au savoir ne peut prendre place dans une analyse subjective et univoque car le sujet entretient avec son environnement un rapport plus large. Le « rapport à » est une relation qui met en jeu plusieurs intervenants. L'acquisition d'un savoir nécessite d'entrer dans des formes relationnelles. Certaines façons d'apprendre ne consistent pas à acquérir un savoir mais proposent d'autres rapports possibles avec le monde. Par exemple, pour B. Charlot, « ce n'est pas le savoir en lui-même qui est pratique, c'est l'usage qu'on en fait, dans un rapport pratique au monde. »[45] On va alors chercher à dégager le type de rapport au monde du sujet. Car si le savoir se présente sous forme d'objets, « ces énoncés sont les formes substantialisées d'une activité, de relations et d'un rapport au monde. »
Apprendre, c'est aussi être en situation : dans un lieu, à un moment de son histoire et dans diverses conditions de temps, avec l'aide de personnes qui vous aident à apprendre. C'est alors aussi un rapport à ces mondes particuliers où l'enfant/l'élève apprend. Sous forme de lieux plus ou moins pertinents pour mettre en oeuvre telle ou telle figure de l'apprendre : de vie, d'activité spécifique, avec fonction propre d'éduquer, former, ou plusieurs fonctions. Représentés par des personnes dans des rapports souvent surdéterminés, des relations investies de plusieurs sens. Enfin, des moments, autrement appelées « occasions », face auxquelles on est plus ou moins disponible. Parfois « l'occasion » ne se représentera pas : apprendre est alors une « obligation ». Ces différents aspects seront particulièrement lisibles dans les bilans de savoir et les entretiens.
Enfin, B. Charlot propose le terme de rapports de savoir les rapports sociaux « considérés du point de vue de l'apprendre. Entre ingénieur et ouvrier, entre médecin et patient, il existe un rapport de savoir, rapport social fondé sur la différence de savoir. (...) [Ce] rapport social, [différence entre deux positions], est surdéterminé pas le savoir. » On peut aller plus loin avec l'auteur puisque occuper telle ou telle place dans les rapports sociaux, c'est être engagé dans tel ou tel type de rapports de savoir sociaux. Cela signifie « être autorisé, incité et parfois obligé à s'investir dans certaines formes de savoirs, d'activités ou de relations. »[46] Les élèves de SEGPA, nous l'avons vu, viennent en majorité du milieu populaire et les parents sans activité sont plus représentés que dans les autres catégories d'élèves. Ce n'est pas neutre dans l'environnement du sujet.

44 *op. cit.* p.74
45 *op. cit.* p.71
46 *op. cit.* p.99

I.II.2.3. Des rapports au savoir, des profils d'élèves ?

B. Charlot dégage trois aspects du rapport au savoir : épistémique, identitaire et social. Pour autant, un rapport au savoir mis en oeuvre dans un espace-temps partagé n'est jamais univoque.

Le rapport épistémique se présente sous trois formes. Le processus d'objectivation-dénomination consiste à s'approprier un savoir-objet à l'aide d'une médiation – au travers du langage et incarné par des objets empiriques et des personnes. Il s'agit de la situation que l'on pourrait qualifier de survalorisée par l'institution. La situation d'imbrication du Je apparaît lorsque le produit de l'apprentissage n'est pas séparable de l'activité, de sa maîtrise ou de l'utilisation d'un objet. Enfin, lorsqu'il s'agit de comprendre les gens, connaître la vie, savoir qui on est, dans un dispositif relationnel, on s'approprie une forme inter-subjective, on s'assure un certain contrôle de son développement personnel, de façon à se construire une image de soi : c'est la distanciation-régulation. Dans ces trois cas, l'élève peut néanmoins adopter une position réflexive. Pour B. Charlot, il ne s'agit pas de renommer la dichotomie concret/abstrait, pratique/théorie, mais de montrer comment « certains élèves ne comprennent qu'en référence à des situations, alors que d'autres sont capables de s'orienter dans des univers de savoirs-objets, de sorte que les premiers sont désignés comme « concrets » et les autres comme « abstraits ». Une telle interprétation n'en est pas moins fausse car elle traduit des rapports épistémiques en caractéristiques de l'élève ou de la « réalité ». »[47] Ainsi, il y a des similitudes telles qu'activité, sujet, réflexivité, contrôle possible, conscience de la situation et des différences dans le rapport au savoir et non des caractéristiques ontologiques.

Le rapport identitaire est « jeu de construction de soi et son écho réflexif, l'image de soi. » Apprendre fait sens en référence à l'histoire du sujet, à ses attentes, relativement au rapport à soi même. Il s'agirait de conquérir son indépendance pour devenir quelqu'un. Si tout rapport au savoir comporte une dimension identitaire, le rapport à l'autre est ici prégnant : « un cours intéressant est un cours où se noue, en une forme spécifique, un rapport au monde, un rapport à soi et un rapport à l'autre. »[48]

Enfin, le rapport social montre que l'engagement préférentiel du sujet vers telle ou telle figure de l'apprendre peut être mis en correspondance avec son identité sociale. Cet aspect contribuerait à donner une forme particulière aux analyses épistémique et identitaire. B. Charlot précise bien qu'il s'agit d'une correspondance de type probabiliste et non pas déterministe. De plus, la position sociale n'est pas seule en cause, il y a aussi l'histoire, « encore plus nécessaire lorsque se produit des ruptures entre générations comme c'est le cas dans les sociétés contemporaines. »[49], précise-t-il. Les élèves en difficulté scolaire, particulièrement en SEGPA, pourraient avoir un rapport au savoir plus nettement identitaire ou social.

47 *op. cit.* p.83
48 *op. cit*. p.86
49 *op. cit*. p.87

I.II.3. L'intérêt heuristique.

I.II.3.1. Une réponse à la difficile caractérisation des élèves de SEGPA ?

Nous avons vu que les élèves de SEGPA sont orientés de façon spécifique pour des raisons de difficulté scolaire grave et durable. Ainsi, pour étudier le rapport au savoir des élèves en difficulté ou dits « en échec scolaire », ils constituent un public potentiellement intéressant. De plus, plusieurs études ont montré certaines particularités récurrentes au-delà des catégories que nous avons présentées précédemment et qui peuvent prendre un éclairage nouveau grâce à l'analyse de B.Charlot. G. Chauveau[50] écrivait en 2004 : « Ils confondent ce qui relève de la relation, de la socialisation, avec le domaine de l'activité intellectuelle. D'autres pensent que pour apprendre « des choses » à l'école, il faut écrire, copier. Ils donnent un sens mécanique, physique à cette activité, ils ne comprennent pas la nature intellectuelle du travail à faire sur l'écrit. Ils sont dans le faire, l'activisme, et sont, malgré l'apparence, hors de l'apprendre. » R. Goigoux[51] relève également que si les élèves savent ce qu'ils sont en train de faire, ils ne savent bien souvent pas ce qu'ils sont en train d'apprendre.

Nous allons tenter de décrire la situation des élèves de SEGPA dans leur rapport au savoir. Mais la complexité d'une approche compréhensive devrait prendre d'autres éléments en compte, notamment la notion de médiation. On peut en effet interroger le rôle du médiateur dans les difficultés d'adaptation au réel observées chez ces élèves : sont-ils sous équipés (déficit de ses structures) au regard des attentes de l'école ou sont-ils déficitaires parce qu'ils n'ont pas rencontré la médiation qui les aurait aidés ? En se concentrant sur les modalités fonctionnelles, ces élèves « n'auraient pas appris le mode d'emploi de [leur potentiel]. »[52] La représentation de défaillance intrinsèque induite chez ces élèves pourrait affecter leur intelligence.

On peut également se demander si l'inadaptation des élèves n'est pas produite par la structure de la SEGPA car d'une part, comme le rappelle E. Nonnon[53]: « les apprentissages mettent toujours en jeu une dimension affective et émotionnelle, une dimension cognitive et une dimension d'identification et d'acculturation à un groupe». Un élève orienté en SEGPA doit aussi être prêt à faire partie de ce groupe. De plus, comme l'explicite C. Cousin un « état d'équilibre » – précaire – ne pourrait être dépassé « parce qu'il n'a plus de projet à produire ou parce qu'il n'a pas su ou pu mener à bien les projets qu'il avait pensés et auxquels il renonce. »[54]

Enfin, lorsqu'on sait que les Professeurs des Ecoles spécialisés sont les professeurs référents et pivots du dispositif, on peut s'interroger sur les différences de rapport aux élèves, à la pédagogie et au savoir entre Professeurs des Ecoles et Professeurs de Lycées et Collèges. Ces différences ne sont peut-être pas sans incidences sur le rapport au savoir des élèves.

50 Chauveau G., « La formation de « l'intelligence » s'apprend et se travaille à l'école », *Fenêtres sur cours*, Universités d'automne, SNUipp, 2004

51 Goigoux R. (2001)

52 Sorel M. « Modifiabilité cognitive et pratique de remédiation », Revue du CERFOP, n°6, décembre 1991, p.19

53 Nonnon E., « Construction des connaissances et des jugements et médiation du dialogue dans la pédagogie quotidienne en SES », Les Cahiers de Beaumont, CNEFASES, n°51-52, janvier 1991, p.13

54 Cousin C. (2007) p.153, d'après Bentolila A. « La téléculture, ennemi n° 1 de l'école », Le monde, 19 décembre 2004

Afin d'apporter quelques éléments de réponse, nous nous proposons d'aborder la problématique suivante : Quel est le rapport au(x) savoir(s) des élèves de SEGPA ? La première hypothèse porte sur le fait que, si le rapport au savoir des élèves de SEGPA n'est pas unique, il comporte des traits caractéristiques. En second lieu, nous pensons qu'il est différent du rapport au savoir des autres collégiens. Et peut-être également de celui des collégiens en difficulté qui suivent le cursus général. Enfin, au regard de l'orientation professionnelle prégnante, ce rapport au savoir pourrait être rapproché de celui des élèves de Lycée Professionnel.

I.II.3.2. Selon la théorie de B. Charlot, en référence à ses enquêtes et à sa méthodologie.

En se basant sur les recherches de B. Charlot, l'intérêt va être de caractériser les élèves en difficulté par ce qu'ils sont capables de faire plus que par tout autre aspect défectologique. Il n'est pas question de mesure de l'intelligence ou de définition d'anomalie. Si nous pensons à un rapport au savoir spécifique, il l'est en cela qu'il ne répond pas au modèle de l'institution, véhiculé et entretenu par ses agents. La réussite hors normes de certains élèves des EGPA après leur scolarité pourrait en être une preuve. De même que la réussite socioprofessionnelle dans une voie qui n'est pas considérée scolairement comme une réussite, par exemple le Bâtiment ou la Mécanique.

La proposition d'explication de B. Charlot est la suivante : « Lorsqu'un élève est en situation d'échec, on constate effectivement des manques – c'est-à-dire des différences entre cet élève et d'autres, ou encore entre ce qu'on attendait et ce qui s'est produit. (...) On pourrait alors s'intéresser à l'activité de l'élève et à celle du maître et se demander ce qui s'est passé, en quoi et où l'activité a dysfonctionné. (...) [Mais] on le projette, on le rétroprojette, au début de cette activité : l'élève en échec manque des ressources initiales, intellectuelles et culturelles, qui auraient permis l'apprentissage (et au maître...) d'être efficace. Il est handicapé. »[55] Le problème mis au jour est donc à la fois un enracinement dans l'expérience professionnelle des enseignants de pratiques biaisées et aussi une interprétation selon des intérêts idéologiques. Il n'est posé ni la question du sens de l'école pour les familles populaires et leurs enfants ni celle de la pertinence des pratiques de l'institution scolaire et des enseignants face à ces élèves.

Penser uniquement l'élève en terme de manque, « c'est le penser comme un objet incomplet (...). [Alors qu'] essayer de comprendre l'échec comme une situation qui advient au cours d'une histoire, c'est considérer que tout individu est un *sujet*, si dominé soit-il. »[56] Une conséquence méthodologique est de viser le sujet par l'intermédiaire du rapport au savoir. « Analyser le rapport au savoir, c'est analyser un rapport symbolique, actif et temporel. Cette analyse porte sur le rapport au savoir d'un sujet singulier inscrit dans un espace social. »[57]

Comme objet de recherche, l'intérêt d'utiliser la démarche d'enquête de B. Charlot est de comparer *mutatis mutandis* avec les études menées en collège et lycée professionnel. En effet, d'une part, cela nous

55 Charlot B. (1997) p.29
56 *Op. cit.* p. 34
57 *Op. cit.* p.91

permettra de relever des traits caractéristiques au sein du collège mais aussi d'extrapoler au lycée professionnel qui constitue l'orientation prioritaire des élèves de SEGPA.

La mise en ordre des données empiriques pourra permettre de dégager des figures de l'apprendre telles que décrites précédemment ainsi que des relations entre les diverses figures du rapport au savoir, ou entre les dimensions du rapport au savoir de tel individu. En faisant le choix d'une définition du rapport au savoir donnée par les élèves selon leur propre expérience, on laisse le champ libre à toute proposition. Ce qui sera mis en avant par le sujet sera souligné au même titre que ce qui pourrait être passé sous silence.

I.II.3.3. Méthodologie et outils de l'enquête.

L'enquête s'est déroulée entre avril 2009 et mars 2010 dans un collège de Nîmes relevant de l'éducation prioritaire. 37 élèves de niveau 5e à 3e SEGPA y ont participé, ayant produit 35 bilans de savoir et 9 entretiens individuels.

Le premier instrument de recueil utilisé est le bilan de savoir. Il est à la base des deux grandes recherches menées par B. Charlot et l'équipe ESCOL[58]. Nous l'avons proposé tel quel aux élèves de SEGPA afin d'opérer un comparatif avec les résultats des précédentes recherches. Les élèves écrivent un texte à partir de la consigne suivante, écrite au tableau et lue à haute voix : « Depuis que je suis né(e), j'ai appris plein de choses, chez moi, dans la cité, à l'école et ailleurs... Quoi ? Avec qui ? Qu'est-ce qui est important pour moi dans tout ça ? Et maintenant, qu'est-ce que j'attends[59] ? » Il a été annoncé aux élèves que le contenu des bilans serait utilisé de façon anonyme[60]. Les bilans ont été rendus anonymes lors de la transcription et codés B+numéro d'ordre de passage par classe[61]. L'intérêt des bilans de savoir est de donner une image non pas de ce que l'élève a appris mais de ce qu'il dit avoir appris, de ce qu'est l'apprendre pour lui, de ce qui fait sens dans ses apprentissages. Le dépouillement[62] a porté sur tout ce qui peut éclairer cette question, même si on semble parfois s'en éloigner.

A la suite de ces rédactions, nous avons procédé à une série d'entretiens individuels semi-directifs, neuf au total, sur un échantillon aléatoire[63] constitué principalement d'élèves de 4e et de 3e car ils ont une expérience des enseignements professionnels et des stages. Ces entretiens ont été codés E+numéro d'ordre de passage. Nous nous sommes inspiré du guide d'entretien utilisé en Lycée professionnel et avons procédé à des modifications afin de l'adapter au terrain d'investigation mais aussi le rendre le plus clair possible pour les élèves[64]. Les thèmes indiqués ont tous été abordés mais selon l'orientation donnée par l'élève à son récit, les questions n'étaient pas toutes posées telles que formulées dans le guide.

58 Education, Sociabilisation et Collectivités Locales, Université Paris 8.

59 « Qu'est-ce que j'attends » a été explicité en « qu'est-ce que je voudrais dans l'avenir »

60 Le fait d'être connue des élèves a permis d'obtenir aisément leur confiance sur ce point. Enseignant dans ces trois classes, un biais possible aurait consisté à ce que les élèves ne déclarent que des apprentissages relatifs au domaine scolaire. Nous avons donc particulièrement insisté sur le fait qu'il ne s'agissait pas d'un travail de classe habituel et qu'il s'agissait d'exprimer librement sa pensée, sans erreur possible.

61 Annexe n°2 : Tableau de population des bilans de savoir.

62 Annexe n°4 : Grille de dépouillement des bilans de savoir.

63 Annexe n°5 : Tableau de population des entretiens.

64 Annexe n°6 : Le guide d'entretien.

Pour ces deux dispositifs, nous avons procédé à une analyse thématique de contenu ouverte tout d'abord longitudinale puis transversale. Puis nous avons rapproché les occurrences de celles de B. Charlot autour de thèmes saillants. Si des points de recoupements existent, de fortes disparités ont rapidement nécessité la création de sous-catégories thématiques ou de mise en exergue d'éléments spécifiques. Nous avons recherché des régularités qui pourraient nous éclairer sur des traits communs aux élèves de SEGPA ou les différenciant fortement des autres élèves, sans pour autant rechercher un idéal-type. Nous tentons de livrer dans les deux parties suivantes un aperçu du rapport au savoir des élèves de SEGPA.

PARTIE II : LES BILANS DE SAVOIR

II.I. Ce qu'ils disent avoir appris.

II.I.1. Les apprentissages évoqués.

Nous allons d'abord expliciter quelle part prend chaque type d'apprentissage dans l'ensemble des apprentissages évoqués. Chaque occurrence[65] est prise en compte. Parallèlement, la part d'élèves qui citent au moins une fois tel type d'apprentissage est indiquée afin de mettre en relation les chiffres. On peut comparer les données entre les élèves de SEGPA, de Lycée Professionnel, de troisième générale d'un collège de Saint Denis (3SD) et d'un collège de Massy (3MA+ de « bonnes classes » comme ainsi qualifiées dans l'étude de B. Charlot)[66].

Les apprentissages pour les élèves de SEGPA se situent massivement dans la sphère de la Vie quotidienne (Vie Quo) avec 36,5% et des Apprentissages intellectuels et scolaires (AIS) avec 45%. Si la majeure partie des élèves citent la Vie Quo (31 bilans sur 35) et les AIS (27 bilans sur 35), ils ont néanmoins peu à dire dessus, relativement à la proportion d'occurrences. Ils se démarquent concernant les apprentissages liés à la vie quotidienne de toutes les autres catégories de population interrogées. Le maximum étant 27% pour les 3e de Saint Denis.

Au niveau des AIS, la part est plus proche de celle des élèves de collège que des élèves de LP, se situant même au dessus des élèves de Saint Denis. On peut imaginer que leur âge est en question ici dans la mesure où des élèves de 13 à 17 ans ont été interrogés. Car pour les 3e SEGPA, on trouve une baisse sensible des AIS, une augmentation de la part des Apprentissages Relationnels et Affectifs (ARA) et on note une part plus importante des apprentissages professionnels[67].

II.I.2. Le quotidien dans son dénuement.

La part très élevées des occurrences concernant les apprentissages liés à la Vie Quotidienne (Vie Quo) interroge sur les acquis des élèves. On peut envisager que cela soit une réflexion face à leur situation perçue comme un échec : puisque je suis en SEGPA, c'est que je n'ai pas appris ce qui est utile pour l'école mais ce qui est utile pour la vie hors de l'école[68].

La proportion particulièrement importante d'occurrences de savoirs de base, et particulièrement ceux ayant trait à l'hominisation la plus élémentaire, interroge. En effet, alors que ces élèves ont en moyenne 15 ans, ils sont 27 sur 35 à citer des apprentissages tels que : marcher, parler, manger, boire, être propre, etc. En second vient le sport. Mais il n'est cité que par 6 élèves. Les activités artistiques ou les loisirs sont peu cités et dans une forme assez simple : jouer, dessiner, peindre, apprendre des chansons. On peut

65 On appelle occurrence : « unité d'apprentissage » selon B. Charlot. Par exemple, « j'ai appris à marcher et parler » est comptabilisé comme 2 occurrences. De même que le répétition d'une même occurrence est comptabilisé autant de fois qu'apparaît l'unité d'apprentissage.

66 Annexe n°7 - Tableau n°1 - Comparatif élèves de SEGPA / enquêtes de B. Charlot

67 Annexe n°7 - Tableau n°2 - Comparatif des élèves de 3e SEGPA / SEGPA / LP.
Résultats restant à pondérer au vu du nombre d'enquêtés.

68 Annexe n°7 - Tableau n°3 - Types d'occurrences pour les Apprentissages liés à la Vie Quotidienne

imaginer que le quotidien de ces élèves se retrouve ici exposé dans son dénuement. Les résultats n'apparaissent pas dans les deux études de B. Charlot. Ils nous auraient peut-être permis de mieux comprendre cette particularité.

II.I.3. Lire, écrire, compter.

Pour les élèves de SEGPA comme pour les élèves de LP, on peut noter l'importance des apprentissages intellectuels et scolaires (AIS) de base. Cette information peut surprendre dans la mesure où ces apprentissages se font aux alentours de 6-7 ans. Ils représentent pourtant 32 % des occurrences pour les élèves de SEGPA qui se trouvent à nouveau dans une tranche intermédiaire des élèves de collège. Cela représente aussi 14% des occurrences totales[69].

On compte 11,5 % d'expressions tautologiques telles que « j'ai beaucoup appris, j'ai appris beaucoup de choses » que l'on peut expliquer par une maîtrise moindre du vocabulaire ou une difficulté à se repérer précisément dans les types et les contenus d'apprentissages. Seul 1 % dans les meilleures classes de Massy.

Les disciplines scolaires sont moins citées que les autres collégiens mais principalement comme des étiquettes par l'appellation du cours et non un contenu précis et détaillé. Il y a 33,5% d'occurrences pour 24% en LP et 41% dans les classes de 3e de Saint Denis. L'environnement du collège semble favoriser l'utilisation des matières comme repères et comme référents d'apprentissages contrairement au LP.

Enfin, on observera le très faible pourcentage d'occurrences relatives aux compétences supérieures telles que le recours à la pensée. Ces élèves semblent encore loin de pouvoir poser un regard métacognitif sur leurs apprentissages. Alors qu'ils dominent dans les apprentissages méthodologiques, devant les élèves de Saint Denis, puis du LP et enfin de Massy. On peut également imaginer que ces apprentissages sont mis en avant en classe dans les contenus et les propos.

B. Charlot parle de 2 pôles du savoir : le pôle flou et le pôle de l'appropriation. Le pôle flou du savoir pour le « lire, écrire, compter » sur lequel B. Charlot s'étonne de la forte proportion de ces apprentissages relativement à l'ancienneté, la simplicité de ceux-ci et la prédominance attendue des enseignements professionnels par exemple. Ces apprentissages font sens. De même, les expressions génériques et tautologiques, les apprentissages normatifs et l'énumération des disciplines, renvoient selon lui à l'idée que « à l'école j'ai appris à faire ce qu'on est censé faire quand on va à l'école ».

L'autre pôle étant celui de l'appropriation, c'est-à-dire les activités autour de l'apprendre plus que les contenus comme objet de possession. Il est minoritaire ici si l'on comptabilise les contenus (4 %), les capacités (6,5 %), penser (1,5 %) et les apprentissages méthodologiques – une part seulement selon B. Charlot pour qui ils seraient également en partie tautologiques – (12,5 %). Soit un total de 24,5%. On est ici dans le « se rendre capable de » « faire des calculs », « travailler en groupe », « travailler en métallerie », par exemple.

69 Annexe n°7 - Tableau n°4 - Types d'occurrences pour les Apprentissages Intellectuels et Scolaires

Ainsi, on trouve dans les bilans de savoir des élèves de SEGPA les deux caractéristiques relevées par B. Charlot : d'abord le flou des élèves de LP puisque si ils citent majoritairement les AIS, ils le font dans des domaines que l'on ne s'attend pas à rencontrer à un tel niveau de scolarité. Si certains élèves de SEGPA peuvent encore rencontrer ses apprentissages tardifs, ils sont une très faible minorité dans la population enquêtée (de l'ordre de 1 pour 20). Mais aussi les références scolaires des élèves de collège avec des énumérations de matières, sous-matières (géométrie, conjugaison) ou d'activités mineures (distinguer les M des N, pour un élève de 3e).

Le sens du savoir et même de la présence à l'école peut sembler absent. Les enseignements professionnels ne sont pas plus mis en exergue que les enseignements généraux. On peut alors faire la même remarque que B. Charlot, au sujet des élèves de LP, on n'imagine mal un élève de SEGPA trouver sens à des apprentissages vers lesquels il a été orienté suite à plusieurs années d'échec scolaire et présentés comme une voie de moindre valeur que le cursus général. On comprendrait alors que les apprentissages liés à la vie quotidienne soient présents dans une telle proportion.

II.I.4. Ni ego, ni alter ego ?

Les apprentissages relationnels, affectifs (ARA) sont cités par 15 élèves mais ne représentent que 14,5% des occurrences. Les élèves de SEGPA sont situés encore une fois entre les deux groupes d'élèves de 3e générale. Cette place pourrait être expliquée d'une part par le niveau scolaire mais aussi par l'environnement social des élèves. Le collège où a été menée l'enquête se situe en effet dans un quartier défavorisé de Nîmes mais il accueille des élèves de villages alentour ce qui confère à l'établissement une certaine mixité sociale. L'environnement social pourrait alors prendre le pas sur les difficultés scolaires dans certains types d'apprentissages avec un effet établissement[70].

Les deux items le plus fréquemment cités étant la politesse et les relations harmonieuses aux autres (faire la paix, respecter les personnes âgées, les autres en général, vivre en communauté) et ce sont principalement des filles qui ont répondu dans ce domaine : 27 occurrences pour 8 filles et 13 pour 7 garçons.

La catégorie développement personnel (DP) est quasiment ignorée des élèves : citée par 3 élèves, elle représente 1,5% des occurrences. On peut émettre deux hypothèses. Cette faible proportion comparée à celle des élèves de LP peut être expliquée par l'âge. Cette hypothèse serait corroborée par les résultats de l'enquête concernant les 6e de Saint Denis : 9% de ARA et 1% de DP. On se situe très en deçà des résultats des collégiens quelle que soit le niveau des élèves de SEGPA. On peut alors penser que le défaut d'image de soi rencontré chez ces élèves joue un rôle d'inhibiteur tant dans le domaine des relations interpersonnelles que dans la faculté de se voir dans le présent porteur de développement personnel.

B. Charlot propose une interprétation des résultats des élèves de LP : ceux-ci connaissent un fort pourcentage d'occurrences dans ce domaine mais la proportion en Développement personnel est

70 Annexe n°7 - Tableau n°5 - Comparatif élèves de SEGPA/St Denis/Massy/LP

également moindre et l'idéal d'harmonie en ARA élevé. La faible affirmation du moi serait une forme de rapport au monde : « la conscience des jeunes de milieu populaire est centrée sur les situations et sur les relations aux autres qu'elles permettent (...) et non sur la construction d'un Je réfléxif avant tout soucieux de s'affirmer et d'afficher une constance identitaire ».[71] Les entretiens pourront peut-être amener un éclairage particulier concernant les élèves de SEGPA.

II.I.5. Avoir une situation.

Comme pour les élèves de LP, les élèves de SEGPA citent peu les apprentissages professionnels : seuls 2 troisièmes et 1 cinquième. Les premiers ne parlent cependant pas des ateliers ni de ce qu'ils ont pu apprendre sur le terrain professionnel des stages ou des emplois saisonniers mais de la méthodologie pour trouver un « bon métier », « chercher un stage » ou de façon plus large de « découvrir le monde du travail » et « faire des stages ». L'élève de 5e est davantage axé sur les apprentissages techniques puisqu'il explique avoir commencé à apprendre à cuisiner pour devenir cuisinier, cependant ce n'est pas dans le cadre scolaire.

Leur logique, malgré leur orientation dans une voie professionnelle, reste celle du cursus général ; l'environnement du collège accentue probablement cet aspect puisque les ateliers et les stages ne sont pas particulièrement mis en valeur ou mis en avant comme des environnements d'apprentissages égaux à ceux des matières générales.

II.II. Où et avec qui ?

Les apprentissages sont explicités en références à des lieux et des agents d'apprentissage que nous allons tenter d'appréhender selon 5 domaines : scolaire, social, familial, professionnel et autre.

II.II.1. Les lieux d'apprentissage.

Les lieux d'apprentissage sont limités : Domaine scolaire (A l'école, au collège, les écoles où je me suis intégrée, l'école A.C., en atelier métallerie), Domaine social (Le quartier), Domaine familial (Dans ma famille), Domaine professionnel (Au travail, en stage). Ils n'ont été cités que 15 fois, pour 352 occurrences d'agents, soit 4 % des occurrences totales. Cela peut signifier la difficulté des élèves de SEGPA à désincarner leur environnement. On les retrouve exclusivement en lien avec les apprentissages intellectuels et scolaires avec principalement l'école et d'autres lieux scolaires. L'analyse des agents d'apprentissage sera plus éclairante.

II.II.2. Les agents d'apprentissage.

On retrouve dans les agents cités comme pourvoyeurs d'apprentissages les domaines relatifs aux apprentissages eux-mêmes : la famille en premier lieu puis l'école et enfin l'environnement social. Les agents professionnels et religieux sont très peu cités. Là encore, on peut s'en étonner dans la mesure où la

71 Charlot B. (1999), p. 24

population observées est en contact régulier avec le monde du travail et vit dans un milieu très marqué par les pratiques religieuses[72].

On doit également noter que les agents sont principalement nommés en tant que personne individualisée : « ma mère », « mon cousin », « mon professeur de », « Madame T. » ; et très peu comme groupe générique se référant à une entité plus institutionnelle. Comme nous l'avions déjà remarqué, il semble que les élèves de SEGPA aient besoin d'incarner leur environnement pour lui donner du sens tout d'abord en citant des agents plus que des lieux mais aussi en précisant nominativement qui sont ces agents. Les élèves de LP sont plutôt amenés à citer des lieux d'apprentissage et à dépersonnaliser les agents pour citer des institutions ou des groupes[73].

Trois types d'apprentissages sont particulièrement mis en avant : les Apprentissages intellectuels et scolaires (16) sont étonnamment très référés aux membres de la famille, 70 fois, les agents scolaires ne venant qu'en second lieu avec 60 citations. Il semble effectivement peu probable que les élèves aient appris à lire, écrire ou compter par l'action de leur famille, hormis quelques exceptions, d'autant plus dans un contexte social défavorisé avec une forte proportion d'élèves nés à l'étranger, ou de parents étrangers. On peut avancer l'hypothèse que se dévoile ici un conflit de loyauté vis-à-vis de la famille, en retrait de la scolarité, mais à qui on reconnaît un rôle actif.

Les apprentissages de base (marcher, courir, manger, boire, parler, crier, être propre – 11A) sont assez logiquement rattachés à la famille. Mais aussi à l'école. Il est possible que les élèves reconnaissent de la sorte un rôle éducatif fort à l'école maternelle et primaire. Mais il est aussi très probable qu'ils ne soient pas en mesure de distinguer quels types d'apprentissages sont effectués par l'école et par la famille dans la prime enfance. Tous les apprentissages et tous les agents seraient alors indistincts.

Enfin, on constate que les Apprentissages relationnels et affectifs (101) sont plus reliés à la famille et l'école qu'à l'environnement social. Les deux pôles de la vie des élèves sont ici très fortement soulignés.

II.III Ce qui est important et ce qu'ils attendent.

Les élèves citent de 0 à 11 occurrences pour ces deux questions. Le total obtenu est de 164 occurrences, avec 80 réponses en « Q2-qu'est-ce qui est important? » et 84 réponses à « Q3-qu'est-ce que tu attends? ». 5 élèves n'ont répondu à aucune des deux ; le total des Non répondus et des réponses « rien » (sans argumentation) est de 7 pour le plus important, 10 pour les attentes. Cette forte proportion se retrouve dans les réponses des élèves de LP. Selon B. Charlot, la difficulté à répondre viendrait de la difficulté des élèves à prendre de la distance, se projeter et aussi « constituer un objet de pensée dans lequel ils ne soient pas eux-mêmes impliqués. »[74] On retrouve de nombreuses réponses dites « floues » : « Tout ce que j'ai appris », « apprendre tout », « apprendre plein de choses » ; et à nouveau des occurrences telles que « lire, écrire, compter » (socle de base qui est peut-être renforcé par le discours

72 Annexe n° - Tableau n°6 - Liste des agents d'apprentissage
73 Annexe n° - Tableau n°7 - Catégories des agents d'apprentissage selon les apprentissages cités
74 Charlot B. (2000) p. 48

familial), ou « marcher », « faire à manger », « parler », « voir », etc. Et les attentes sont aussi parfois peu en accord avec les réponses attendues : « Et maintenant, j'attends que tout le monde ait terminé » B2 – 3e ; « lire, écrire, marcher » B24 – 4e. Pour autant, le fort taux de réponses tend à faire nuancer le propos car les élèves de SEGPA devraient être massivement handicapés dans la réflexion et la mise à distance[75].

On constate en observant les tableaux de résultats que le domaine scolaire est massivement cité. Le lieu de passation des bilans peut jouer mais aussi l'intérêt immédiat des élèves au regard de leur scolarité. On trouve peut-être ici la difficulté à se projeter évoquée plus haut dans la mesure où les réponses peuvent être très concrètes et proches de leurs préoccupations quotidiennes : « faire des maths », « faire mes devoirs et les rendre », « maths, français, sciences », « la géométrie », « faire du travail manuel », « les racines carrées ». Il y a par ailleurs un nombre important de références au diplôme, au lycée, aux études en général. Les garçons citent de façon plus importante ce domaine dans leurs attentes alors que les filles ont tendance à citer davantage les domaines du social et du professionnel, deux lieux où elles doivent s'imposer plus qu'à l'école.

Un deuxième point intéressant est l'apparition de réponses dans le domaine du Développement Personnel telles que « rentrer chez moi », « changer de collège », « déménager », « mon avenir », « ma vie », « aller plus loin », « ne pas se moquer de moi » qui indique un intérêt pour certains élèves à dépasser une condition présente pour aller vers un mieux réaliste. La réussite même est un but en soi, non forcément corrélé à l'emploi ou aux études. Ce qui pour des élèves présentant généralement de grandes lacunes dans leur image de soi est un point positif, si cette réussite ne reste pas un écho des discours environnants et de la conformité.

Enfin, si la famille est le deuxième domaine d'importance, les attentes se tournent également vers le travail comme lieu mais aussi plus symboliquement comme statut. Peu sont nommés directement, on souhaite « trouver un emploi », « avoir un travail », « aller en entreprise ». Comme pour les élèves de LP, le ou les savoirs ne font pas partie des attentes des élèves. L'école et les études doivent permettre d'accéder à un « bon » avenir, à un « bon » métier, au regard de la demande extérieure – famille, groupe d'élèves, groupe d'amis – on souhaite alors « avoir une situation » et on évoque « le mari, les enfants », la constitution de sa propre famille.

II.IV Conclusion intermédiaire.

L'analyse des bilans de savoir nous a amené à souligner l'importance aux yeux des élèves de l'environnement familial dans les apprentissages de la vie quotidienne et les apprentissages intellectuels et scolaires. La famille est présentée comme l'agent principal mais elle se trouve également en lien avec la plupart des apprentissages cités puisqu'il s'agit des bases de l'hominisation, de la socialisation ou bien de ce que l'on pourrait nommer la *doxa* scolaire perçue par la famille, c'est-à-dire l'adoption d'un comportement spécifique : à l'école, je fais ce que je dois faire, j'apprends ce que je suis censé apprendre.

75 Annexe n°7 - Tableau n°8 - Types d'occurrences à la question Q2 selon le sexe et la classe & Tableau n°9 - Types d'occurrences à la question Q3 selon le sexe et la classe

Cela se traduit dans les textes par « j'apprends bien », « j'apprends beaucoup de choses », j'ai appris à lire, écrire, compter », *etc*. S. Bonnéry parle de « consignes de bon sens »[76] dispensées par les familles. Consignes qui permettraient seulement de se conformer et non d'apprendre.

Les relations aux autres vecteurs d'apprentissages sont marquées par l'absence des pairs tels que copains, amis, dans le collège ou en dehors. Si les agents d'apprentissage sont fortement personnalisés, ils sont spécifiquement constitués de membres de la famille ou de l'institution scolaire. Pour autant, l'école n'est pas présentée comme positive, soit en rapport avec les cours, soit en rapport avec les relations difficiles. A l'âge où la recherche de conformité est grande, il n'est pas évident d'être pointé comme différent au sein du collège.

Du point de vue de l'image de soi et de la construction du sujet, on a noté l'absence d'apprentissages relatifs au développement personnel. On peut faire l'hypothèse d'une étape manquante dans le parcours individuel fortement marqué par l'immaturité affective et relationnelle. La prise de recul sur soi semble être encore trop difficile quelque soit l'âge des élèves. B. Charlot propose la notion de constance identitaire qui n'autoriserait pas l'élève à changer. Ainsi, lorsqu'il est question de se projeter dans l'avenir, les réponses sont floues ou inadaptées. Si la scolarité et le travail sont cités, c'est encore par le prisme de la famille : dans l'optique de la rendre fière, de la satisfaire, de l'alléger d'un poids.

La force du discours ambiant est prégnante – « passe ton bac d'abord » – même pour des élèves de SEGPA. Le diplôme, quel qu'il soit, est indistinctement vu comme but ou comme ouverture : « C'est de passer le CFG et le réussir. D'aller au lycée et de réussir ma vie. » B12 – 3e ; « Maintenant, ce que je voudrais apprendre c'est à parler anglais, passer mon CFG et aller au lycée pour passer un bac pro. » B13 – 3e. L'importance des études, de finir ses études, est répétée, sans toujours préciser si c'est en obtenant un diplôme, pour travailler et avoir *sa*[77] vie, et une vie réussie, « pour avancer dans la vie » B20 – 4e ou « passer mon bac, après faire ma vie. » B32 – 5e Mais les apprentissages professionnels ne sont étonnamment pas cités : dans une logique de cursus général ? Peut-être parce que le professionnel ne s'apprend pas ou qu'il n'apprend rien ?

Les apprentissages semblent valorisés et marqués d'une utilité pour réussir sa vie, comme par exemple : « Tout ce que j'ai appris est important pour moi et mon avenir. » B3 – 3e. Les acquisitions, même floues pour les élèves, sont primordiales : « Ce qui était important pour moi, c'est que j'ai progressé à mon rythme et que j'ai fait beaucoup d'efforts » B25 – 4e. Mais ils sont peu différenciés entre savoir-objet, méthodes, processus, *etc*. Les savoir-faire méthodologiques semblent plus aisément repérés ce qui pourrait indiquer une prédisposition à la mise en situation et au traitement de procédures.

Les difficultés liées au langage, notamment écrit, obèrent les moyens d'expression et de conceptualisation aux élèves. Les bilans de savoir des élèves de SEGPA ont la particularité d'être courts. Trois seulement excèdent dix lignes intégralement rédigées. Les autres sont écrits sous forme de listes de mots ou expressions avec un vocabulaire simple ou lacunaire qui peut empêcher la communication de certaines

76 S. Bonnéry, 2008, p.4

77 Souligné par nous.

informations et laisser penser que les élèves sont limités dans leur analyse. De plus, peu de liens sont effectués entre les éléments. Si B. Charlot fait la même remarque pour les élèves de LP, il a pu néanmoins trouver des éléments récurrents et dessiner un ou des rapports au savoir, à l'école, à l'apprendre - notamment dans les apprentissages cités, qui sont ici trop peu nombreux pour en faire une analyse fiable au-delà du fait qu'ils portent presque exclusivement sur des savoir faire et des savoir être. On remarquera la difficulté à prendre du recul sur soi, à affirmer ses convictions ou exprimer son avis. Les élèves paraissent très faiblement dotés en métacognition à la fois sur l'activité même de la rédaction du bilan de savoir que sur le contenu exprimé dans les bilans.

L'absence de distinction entre les apprentissages et l'utilisation de mots valises posent ainsi un réel problème d'expression pour les élèves mais aussi d'interprétation au niveau de la recherche. Les entretiens pourront nous permettre de fouiller certains thèmes abordés : les apprentissages effectués en amont de la SEGPA et en SEGPA, le rôle de la famille et des relations scolaires, l'image de soi, la projection dans l'avenir, le domaine professionnel.

PARTIE III : LES ENTRETIENS

Dans cette dernière partie, nous allons tenter d'approfondir certains éléments mis en avant dans les bilans de savoir. Au travers des témoignages individuels que constituent les entretiens, nous pensons pouvoir rendre en partie intelligible le rapport au(x) savoir(s) des élèves de SEGPA. B. Charlot parle de « l'ensemble des processus que [l'élève] met en oeuvre dans ses rapports au monde, aux autres et à lui-même » (Charlot, 1997). Nous proposons un tour d'horizon du rapport livré par les élèves à leur environnement, scolaire ou en lien avec le scolaire, en gardant cependant à l'esprit la limite du langage – non des capacités langagières des élèves mais de ce qu'ils veulent ou peuvent dire, de ce que l'on peut interpréter.

III.I. Des histoires scolaires.

Les premiers instants de l'entretien engagent l'élève à livrer un récit personnel de sa scolarité.

III.I.1. Ce que disent spontanément les élèves de leur expérience scolaire.

Chaque élève est invité à répondre en premier lieu à cette question : Comment ça s'est passé à l'école depuis que tu y es ? A la fois introductive de la thématique générale de l'entretien, elle est aussi très large pour permettre à chacun d'orienter son propos sur ce qui lui semble digne d'intérêt. Mais il s'agit également de tenter de cerner dans la banalité du dire ce qui fait sens – et comment – pour l'élève dans cet environnement scolaire.

Les réponses s'avèrent dans l'ensemble courtes. Après une première réflexion qualitative, une énumération-bilan est faite. Les thèmes récurrents abordés par les élèves sont le comportement, l'assiduité, les sanctions, les relations. Les apprentissages et le savoir sont d'abord éludés, tus.

On observe pour un premier groupe que « ça s'est bien passé », assertion qui semble clore le débat :

> « Pas eu d'embrouilles. Jamais de bagarre. Heure de colle : une fois avec Mme T. Et sinon, ça s'est super bien passé. » E1
>
> « Ben, c'était bien. J'ai passé une belle enfance et je voudrais revivre ça. » E3
>
> « Ça va, c'était bien. On m'a beaucoup aidé, j'ai fait des progrès. J'étais toujours là. Voilà. » E4
>
> « Heu super bien jusqu'en CM2. J'ai commencé heu à la fin de l'année, deux mois avant ben j'ai commencé à m'amuser avec mes copains et après ma professeure disait : « Tu veux redoubler ou pas ? » et j'avais dit que oui pour repasser et après elle m'avait dit heu comme après je me suis rattrapé mon coup elle a dit : « C'est bon, tu as le niveau, tu pourras passer en 6e » et après, ça a continué. » E9

Pour un second groupe, la réponse est moins tranchée mais plus riche en affects visibles, notamment une volonté de minimiser les propos :

> « Donc ça s'est **un peu** passé mal. J'aimais pas trop l'école. Et plus le temps passait et plus j'ai appréciais puis voilà quoi. Les dernières années 4e 3e se sont très bien passées. Ben je faisais rien, je perturbais le cours, je parlais mal au prof, je sortais de la classe. Enfin, plein de **petits trucs** comme ça et puis y m'ont pas gardé. » E2

Ou un certain détour pour livrer une information présentée comme importante :

> « Ben, *silence* y a plein de trucs. *Rire* Je sais que en 6e, on faisait pas beaucoup d'écriture. Maintenant on en

fait plus. P't-être qu'en 3e, on va en faire encore plus. Après heu silence... c'tait... en primaire, c'tait pas pareil qu'ici. C'était **pire**. » E6

On peut aussi lire ce que l'on pourrait qualifier d'incohérence en lien avec le parcours institutionnel de l'élève :

« Ben au début c'était difficile. Après, puis arrivé au collège, puis **ça s'est passé très bien**. Ça s'est passé très bien parce que **y avait pas que moi qui étais en difficulté, y avait plein de gens**. Après on s'est aidé, on s'est entraidé et **après on a réussi**. » E8

Cet élève a été orienté en SEGPA en cours de collège après un redoublement de 5e. La réussite dont il parle, son absence de particularité au sein de la classe sont donc toutes relatives. Cette quasi mythologie de la réussite est présente chez un grand nombre d'élèves ayant été scolarisés en cursus général de collège. De même que la soudaineté d'une orientation qui prend souvent une année scolaire :

« J'avais des bonnes notes en CE1, en CE2, en CM1, en CM2, partout, en CM1 je faisais beaucoup de... en CM1. Et ça allait bien aussi, en CM2, je crois que c'était ma meilleur heu, que c'était meilleur mon CM2 que mon CM1. » E5

« Bien. En 6e, c'était bien. J'y arrivais et tout. Je travaillais bien et tout. Et plus tard j'suis rentré en 5e, au premier trimestre, j'ai essayé de m'accrocher, pas me relâcher et au 2e trimestre, je me suis relâché. » E7

Elle interroge sur la lecture qu'ils peuvent avoir de leur expérience, à moins que ce soit l'image qu'ils tiennent à donner, ce sur quoi nous reviendrons. Le contraste apparaît rapidement dans la suite des entretiens.

III.I.2. Comment devient-on élève de SEGPA ?

En parlant de sa trajectoire scolaire, chacun des élèves livre des éléments très éclairants sur les raisons qui ont pu l'amener dans les enseignements adaptés[78]. Hors rare exception, ces raisons ne semblent pourtant pas conscientes et s'il est parfois question de difficulté scolaire, celle-ci ne connaît pas d'explication, ni de corrélation à un événement (hors immigration).

- Le décrochage scolaire : un choix. Les élèves présentent en priorité leurs difficultés scolaires comme la conséquence du choix de ne pas travailler, de se comporter hors des normes.

« *Silence. Rire.* Je faisais rien. Je rigolais sur les profs, je leur racontais des blagues. » E3

« J'ai commencé à être fainéant. Parce que y avait beaucoup de devoirs par rapport au CM2. Et j'voyais les autres faire des bêtises. Et j'voulais faire pareil. Mon intéressant. » E5

« Ben quand on me disait un truc, j'voulais pas, je jetais les cahiers. Les chaises par terre. Vraiment, la catastrophe. » E6

« Quoi, en CP, j'ai rien appris du tout parce que je travaillais jamais, je courrais m'amuser et tout. Ouais j'faisais pas souvent mes devoirs, enfin j'les faisais mais j'les faisais pas souvent. J'me concentrais pas aux études. Jusqu'au CM2. (...) Mais comme y avait trop de trucs à rattraper, c'était trop dur. » E7

B. Charlot parle d'effets conjugués, d'une « lutte d'influence »[79]. Mais on ne peut méconnaître que peu d'entre eux parlent de difficultés de compréhension, quelle qu'en soit la ou les causes, et que ceux qui en

78 Nous avons vu dans la première partie que l'orientation en SEGPA est demandée par l'équipe pédagogique, rarement par la famille. Elle est même régulièrement refusée par celle-ci et/ou par l'élève.

79 Charlot B. (1999), p.162.

parlent ne peuvent ni les expliquer ni les décrire. Dire qu'il ne comprend pas ce qu'on lui enseigne, cela le place en situation d'être structurellement et intrinsèquement inapte à vivre l'école telle qu'elle est proposée. Seuls deux élèves s'y aventurent ici :

> « - *Silence* Hum, même si c'était facile, j'y arrivais pas. En classe ; et à la maison, elle m'expliquait ma mère. Mais j'y arrivais pas.
>
> Er - D'accord. Et en classe, quelqu'un t'expliquait ?
>
> - Oui, mais même j'comprenais pas. » E6
>
> « L'écriture. L'écriture et la dictée. Après les autres matières, j'y arrivé mais... avec la moyenne. » E8

- Le cursus : Pour certains, la SEGPA est une forme de parcours scolaire banalisé. On peut même parler d'une chance de poursuivre jusqu'à la possibilité d'entrer en lycée professionnel malgré l'intériorisation d'un discours de l'échec.

> « J'étais en CLIS. C'est une classe spéciale. Et je pouvais pas aller en CM1 ou CM2 parce que j'avais **trop de difficultés**. Donc je suis arrivé en SEGPA. » E1
>
> « Ben après j'suis allée dans un truc spécial [CLIS], **spécialisé pour ceux qui y arrivent pas**. » E6

- La promotion : la scolarisation d'élèves handicapés. La SEGPA est un sas d'entrée dans la scolarisation ordinaire pour un nombre de plus en plus élevé d'élèves handicapés, notamment ceux relevant d'une prise en charge en ITEP pour des troubles du comportement. Cette présence au collège est vécue comme une réussite.

> « J'ai passé tout le reste de ma scolarité jusqu'à la 4e en ITEP. Donc voilà, ça s'est... Donc j'ai pas vraiment eu le temps d'aller au collège et tout, donc d'apprendre et tout ça. Donc ça s'est un peu passé mal. Disons au niveau de la primaire, j'étais pas... j'aimais pas trop l'école. Et plus le temps passait et plus j'ai appréciais puis voilà quoi. Les dernières années 4e 3e se sont très bien passées. » E2

- La rupture : la migration. Sans qu'elle soit directement associée par les élèves à leur orientation, l'immigration, même dans la prime enfance, peut être un facteur fort de difficultés. Les recherches ont montrées que le projet de la famille n'était pas non plus sans conséquence[80].

> « En primaire, heu oui, y avait un monsieur qui m'aidait beaucoup. C'est lui qui m'a appris le français. J'ai pas mis beaucoup de temps pour l'apprendre. Je suis venue du Maroc. Et après, il m'a appris tout. » E4
>
> « Parce que j'étais au Portugal, j'ai fait la crèche là bas et j'ai commencé à parler. Et après dès que je suis venu, c'était la petite section. C'était difficile pour moi de commencer à parler, ça m'a duré jusqu'à la fin de la moyenne section que j'ai commencé à parler français. » E9

- Le déni : le traumatisme de la réorientation en cours de collège. Cette blessure narcissique au regard des autres collégiens du cursus général et de soi-même est diversement vécue mais après plusieurs mois, voire plusieurs années, elle reste un élément difficile et complexe à communiquer.

> « Ben parce que **ma mère elle avait marqué SEGPA** et y avait plus de place. Parce qu'on était deuxième de la liste et ça nous a fait tout redescendre. Heu quand j'étais là bas, ben **je savais les réponses d'histoire, de tout mais j'écrivais pas les notes**, (...) La directrice elle m'avait dit : « Si t'arrives pas à t'accrocher jusqu'à la fin du 3e trimestre, tu pour heu… on est obligé de t'envoyer chez toi, heu être exclu du collège ». Et après **je me suis vite remis au travail et après à la fin de l'année, je devais redoubler, mais c'est passé, mais en SEGPA par contre.** » E9

80 *Cf.* Z. Zéroulou, 1988.

« En CM2, je crois que c'était ma meilleur heu, que c'était meilleur mon CM2 que mon CM1. Et en 6e, c'est là que tout a chuté. **J'ai pas voulu travaillé, c'était dur.** J'avais pas la moyenne, donc heu, et quand j'étais pas sage, pourtant en primaire, j'étais assez sage, j'étais infernal en 6e. Bon, **j'aime bien au collège travailler**. J'aime bien **quand c'est pas trop difficile**. Mais ils m'ont vraiment... c'que j'aime pas, c'est, c'est ça le plus important, c'est apprendre mes leçons. C'est ça que... J'aime pas relire mes leçons, j'aime pas relire le soir. **Jaime bien faire mes devoirs mais j'aime pas relire mes leçons**. Et **j'préfère apprendre vite, enregistrer le plus rapidement.** Parce qu'y a tellement de trucs de leçons que j'peux pas pas apprendre par coeur. Il faut que je relise. Et j'ai pas envie de relire. Après j'avais des mauvaises notes à cause de ça. » E6

On retrouve des caractéristiques proches chez les élèves de LP, ils ne s'inscrivent plus depuis petits dans les règles scolaires, ils ont subis l'humiliation, l'opacité du monde, l'incompréhension de ce qui leur est arrivé, leur expérience est marquée par les relations avec les autres et l'imaginaire d'une réussite magique (Charlot (1999), p.156). L'expérience marquante de la relégation scolaire nécessite comme le dit B. Charlot « une restructuration de la situation » qui entraîne « une restructuration du rapport à l'école et au savoir et, plus globalement encore, une restructuration du sujet. » (Charlot (1999), p.175)

III.II. La restructuration de l'élève.

III.II.1. L'arrivée en SEGPA.

La majorité des élèves déclare que son arrivée en SEGPA s'est globalement bien passée, quelle qu'ait été la scolarité passée.

« J'ai un peu balisé au début parce que je me disais que le collège quoi, c'est... voilà quoi, on va vraiment travailler... Puis en fait, non, ça a été vraiment un plaisir d'y aller quoi, y avait l'équipe qui était autour était super sympa, les élèves aussi, donc y pas eu de problèmes. Ben c'est plus facile que ce que je pensais en fait. Je croyais que ça allait... que le niveau vraiment être très dur mais en fait non. L'apprentissage a été, disons, progressif. Plus on avançait, plus c'était dur donc c'était pas mal. » E2

« L'année dernière, je faisais rien. Je faisais que des bêtises. (...)Mais j'aurais préféré être là. Pour savoir encore plus ce que ça fait d'être en 6e SEGPA. » E3

« Ben tout le monde m'a accueillie. A chaque fois qu'y avait des gens qui venaient me voir les autres y disaient heu, laisse la tranquille. J'étais protégée par tout le monde. J'suis plus attentif qu'avant. » E6

« Ca s'est bien passé. Au début, j'étais un peu triste parce que (...) c'était comme une nouvelle vie qui recommence. Alors, après ça s'est amélioré. J'ai eu plus d'amis, j'ai commencé plus à mon travail et après ça s'est augmenté. » E9

Mais alors que cette orientation est fondée sur l'observation de difficultés scolaires, le premier point positif concerne non pas les apprentissages mais les liens relationnels et l'expérience humaine.

Pour d'autres élèves, le sentiment de relégation semble alors indépassable.

« Je voulais pas être en SEGPA. Parce qu'après, les gens y parlaient... y me disaient : ouais t'es en SEGPA et tout. Ils nous regardent... ils nous disent des trucs bizarres à nous. Qu'on est pas normal. Les gens y nous disent ça. » E4

« Au début, j'croyais que c'était je croyais que c'était des gens qui nous prennent pour les mongoles, comme tout le monde dit... » E5

« Mal. Parce qu'en premier ce qui m'a déçu c'est que je devais aller direct en 4e et là j'ai perdu encore une

année. Comment dire, ça va faire deux redoublements. Et voilà j'étais mal, c'est tout ça. » E7

Pour eux, la violence institutionnelle qui leur est faite et le manque manifeste d'explications transparaissent : ils subissent.

« Après **on m'a mis** en 5e SEGPA. J'devais aller en 4e mais y avait pas assez de place alors j'suis allé en 5e. Puis **on m'a laissé** en 5e. Après j'suis passé en 4e et là je suis en 4e SEGPA. » E7

« Donc après, **on m'a envoyé** en SEGPA. » E5

D'autres ont intériorisé une orientation positive avec des propos du type : « Ils ont dit : c'est mieux pour toi. »

III.II.2. Liens entre image de soi et image de la SEGPA.

Afin de percevoir quelle image l'élève a de la SEGPA, il lui a été demandé si il/elle conseillerait à un élève en difficulté (le plus souvent petit frère ou petite soeur afin de convoquer un affect fort) de venir en SEGPA, puis si lui/elle-même regrettait cette orientation.

« En SEGPA pourquoi pas si ils ont des difficultés. C'est pas une honte hein. Si ils ont des difficultés, ils seront bien obligés d'aller en SEGPA. » E1

« Ben, si il doit aller en SEGPA, c'est qu'il y a un problème quelque part. Que ce soit niveau heu... du niveau scolaire ou au comportement, ben, j'essaierai de voir ce qui va pas, de les aider. Puis faut pas voir la SEGPA comme une espèce de perte quoi, c'est... c'est pas ça du tout. Puis moi, mon avis personnel, c'est que la SEGPA est mieux que le général parce qu'on rentre plus vite dans la vie professionnelle, on apprend plus vite à devenir en quelque sorte un adulte. Si y doit aller en SEGPA, j'trouve que... de mon point de vue, ce serait mieux pour lui. » E2

« Ben je dirais que c'est bien, qu'ils vont t'aider plus et que tu peux réussir malgré... même si t'es pas en générale. Il faut pas croire, faut pas écouter les gens. Générale ou SEGPA, ils ont fait la SEGPA pour nous aider. Pour les gens qui y arrivent pas, qui vous soutiennent, qui vous aident à avoir un lycée et un avenir. C'est... ils ont fait ça pour vous. Après, si y a des gens qui l'acceptent pas... » E4

On remarque la conscience de l'image perçue par l'extérieur, les mots sont forts : honte, perte, le qu'en dira-t-on ; mais ces élèves ont la particularité de surmonter cet aspect par la prise en compte de la seconde chance, de l'investissement de la SEGPA comme lieu de réussite notamment par la valeur ajoutée que constituent le domaine professionnel. Ils demeurent cependant réalistes face à l'existence de ce qu'ils nomment difficultés ou problème, sans là encore pouvoir donner plus d'explications.

La spécificité des enseignements et des méthodes apparaît également comme un élément remobilisateur, jusqu'à pouvoir communiquer un sentiment de réussite.

« J'dirais c'est bien, c'est bien là bas, y t'apprennent mieux. Et c'est moins dur et tout. » E5

« Ben il faut plus travailler qu'en générale. Moi je demande plus de travail supplémentaire pour mieux que je réussisse que les générales.

Er – Ca t'a remotivé dans le travail ou c'est plus facile donc tu en veux plus ?

– Non, y a des matières elles sont difficiles, même c'est pour mieux m'aider et avancer plus vite que les autres. » E8

« Segpa j'préfère. Ouais c'est mieux, ça m'aide plus. En plus, j'aime bien lever le doigt parce qu'avant je levais jamais le doigt, j'étais derrière. (...) C'est bien, je participe, j'aime bien quand on me dit : « il est fort en cours »

alors que dire t'es nul. J'aime bien quand on me dit que je suis bien, on me fait les félicitations. » E5

Ces mêmes aspects peuvent cependant être l'objet de reproches et de ressentiment tandis que le regard des autres demeure pesant.

« Pas vraiment parce que ça va faire l'effet que ils ne vont pas apprendre beaucoup de choses comme si ils étaient en générale. Mais je crois qu'ils vont arriver à faire leurs études.

Er - Tu penses qu'on apprend moins de choses en SEGPA qu'en générale.

- Oui.

Er - De quelle manière ? Tu disais tout à l'heure que lorsque tu étais en générale, tu n'apprenais pas parce que tu ne travaillais pas.

- Oui. Mais... parce que moi si on me dit... parce que on me dit pour une 3e SEGPA c'est comme une 5e générale. » E3

« En générale. Ben parce que p't-être y a plus de trucs. Des fois p't-être, ils finissent à 18h ou des trucs comme ça. Ils font plus de cours. Oui y en a qui font anglais et espagnol. Et nous on fait qu'une seule langue. » E6

« Les moqueries surtout. Y en a qui croient que la SEGPA, c'est facile, c'est facile, c'est facile, mais j'aimerais qu'y viennent deux semaines voir si on travaille pas ou si on travaille. Rien qu'une semaine ou deux semaines. Ce qu'on fait. Et après on parlera. Parce que y en a je travaille mieux que eux, y sont en général, y ont pas voulu aller en SEGPA. » E7

« Faut juste qu'on améliore la SEGPA. Parce que en général, ils prennent plus les 4e. Alors que les autres classes ils les prennent plus pour des moins intelligents qu'eux. » E8

Ainsi, l'image donnée de la SEGPA est plutôt bonne face à l'enquêteur. Le processus de remise en réussite et l'appui sur la pratique professionnelle semblent permettre de garder à distance à la fois l'infériorité ressentie en comparaison avec les autres élèves et une certaine anxiété qui pourrait naître vis-à-vis de l'avenir. Il s'agit d'une transformation personnelle. Pourtant il est à signaler que le dispositif est toujours cité en terme de SEGPA et jamais relativement à un groupe ou à une communauté à laquelle l'élève appartiendrait.

III.II.3. Les perspectives d'avenir.

Si pour un élève de Lycée professionnel, l'aboutissement est principalement le diplôme et l'accès au travail ; pour un élève de SEGPA, il s'agira d'abord d'investir à nouveau les études afin de ne pas quitter le système scolaire à la fin de la scolarité obligatoire. Lorsqu'on parle d'avenir, il n'est donc pas évident que les élèves parviennent à se projeter au-delà d'un présent qui peut être, nous l'avons souligné, encore scolairement sensible. Pourtant, ceux-ci s'engagent manifestement dans leur devenir.

Tout d'abord vers le travail :

« Travailler. Peut-être pourquoi pas devenir patron ou chef d'entreprise. » E1

« Oui, j'vais m'orienter en informatique. J'vais aller à la marine, l'informatique, tout ce qui est les communications. Tout ce qui est bateaux. » E8

« J'voudrais faire policière.

Er - Pourquoi tu penses que tu ne peux pas le faire ?

- Parce que je suis en SEGPA. » E3

« Je veux faire pompier. Mais là, en 3e, je vais faire, j'pense que... Si c'est possible je vais faire 2 semaines de

stage et encore 2 semaines de stage. Si c'est possible. Si je peux le faire parce que... » E4

En second lieu, viennent les études et particulièrement le lycée professionnel dans l'optique de l'apprentissage d'un métier :

« Au lycée. Je voudrais aller dans un truc pas difficile. Comme ici. Qui peut m'aider plus. Parce que quand tu vas au lycée, que tu travailles ou tu travailles pas... si tu viens pas beaucoup à l'école, y te virent... faut pas être absent. » E4

« Etre dans un lycée. Qui ont heu, comment dire, un truc électricien. Arriver à être dedans, qu'y m'acceptent. Pour deux ans, pour être électricien, pour que j'trouve un métier et puis voilà.

Er – L'électricité, ça te plaît ?

– Pas vraiment, mais c'est un bon métier. » E7

« J'hésite entre la vente et faire de la coiffure. J'ai dit à ma mère que même après le collège, je continuerai mes études. » E6

« Aller dans un lycée où je pourrai apprendre dans la cuisine, dans la boulangerie. » E9

Le diplôme est cité par un seul élève.

« Déjà je vais essayer d'avoir le CAP, pour un Bac pro tout ça puis je verrai en fonction... ce que je peux faire en fonction de ce qui m'est proposé. Je suis pas vraiment fixer sur ce que je veux faire. » E2

De même, une seule élève cite des domaines non professionnels ou scolaires avec l'expression d'une ambition particulière.

« Déjà je pense à faire ma maison, à avoir de l'argent, à avoir une voiture, et après si le prince arrive... arrivera... et si il arrive pas, il faudra attendre. » E3

Les élèves de SEGPA veulent devenir quelqu'un. Comme les élèves de Lycée professionnel, on se situe dans une logique de niveau, c'est-à-dire verticale dans laquelle la réussite s'acquiert en montant. Comme l'analyse B. Charlot : des formes professionnelles élevées « patron », un métier vécu dans l'armée ou la police, une ambition déplacée « faire ma maison, avoir de l'argent » ou le refus d'une orientation que l'on aime pour ne pas être rabaissé.

Mais on peut lire également dans toutes ces déclarations l'expression d'une bride : l'origine SEGPA, l'anxiété à retourner dans un cursus classique, le choix d'une spécialité imaginée facile ou d'un « bon » métier plutôt que ce qu'on apprécie ou encore d'un diplôme « en fonction de ce qui m'est proposé ». Il n'y a pas de place au fantasme, mais pas non plus à une motivation débarrassée de pesanteur. Ainsi, ce que Bernard Charlot parvient à observer en lycée de motivation interne visant à devenir soi-même et à se prendre en considération n'a pour ainsi dire pas de droit de cité en SEGPA. Il semblerait donc que le « désir de soi » posé par l'auteur en préalable à toute reconstruction dans le champ du savoir ne soit pas encore opérant.

III.III. Les relations.

III.III.1 Les parents et la famille.

Nous avons observé dans les Bilans de savoir la place prépondérante occupée par les parents et l'entourage familial dans les apprentissages selon les élèves. Au contraire, les entretiens sont le lieu de

très peu de communication orale les concernant d'un point de vue quantitatif. Que ce soit de façon spontanée ou questionnée. Qualitativement, la complexité des processus apparaissant autour de ce thème laisse à penser que l'omission en dit plus encore.

Ils sont plutôt présentés comme un soutien au travers duquel on peut aussi observer une restructuration des rapports familiaux parallèlement à la remise en réussite des élèves.

> « Ma mère elle m'a dit que c'était bien. Mon père aussi. Niveau progression. Mon frère aussi. D'un côté j'ai appris plein de choses avec eux et avec vous, depuis que je suis en SEGPA. Oui, ils m'ont aidé. Ils m'ont aidé à faire un peu de devoirs. Enfin, des fois, on a travaillé ensemble. » E1

> « Ils m'ont dit quel que soit ce que je choisirai, ils seraient là pour m'aider. Ils m'ont dit que peu importe ce que je ferai. Au début, ma mère, elle l'a un peu mal vécu parce qu'elle croyait un peu que j'étais un cas perdu puis arrivé au collège tout ces trucs là heu... Le fait que je rentre au collège après plusieurs années hors scolarité, ben ça a un peu remonté le moral à ma mère et tout. Donc maintenant ben elle est hyper contente. » E2

> « Ben mes parents ils pensent que si je suis en SEGPA, c'est pour mon bien, pour mieux travailler. » E3

Mais ce soutien peut aussi être au prix d'une mission, d'une exigence qui pourrait s'avérer inatteignable, avec tout le poids d'un héritage mal assumé et non expliqué.

> « Ma mère elle compte plus sur moi que sur mes deux soeurs. Parce qu'elles ont arrêté très jeunes. Parce que ma mère elle espère que moi je serai pas pareille que mes soeurs. Ben elles me disent que c'est bien parce qu'elles ont jamais vu quelqu'un en SEGPA travailler aussi bien. Donc elles sont fières de moi. Elles m'disent : « J'espère que tu continueras parce que faut pas faire comme nous ». » E6

> « Quand je voulais pas aller en SEGPA, après c'est ma mère qui m'a convaincu. » E7

> « Ben ils ont dit, c'est mieux pour toi. C'est déjà mieux en génér, heu, en SEGPA qu'en général. Ben y me disent à chaque fois, c'est très bien mais il faut augmenter. Toujours plus. » E8

> « Ma mère elle est contente, je me suis amélioré au début du 2e trimestre. Elle dit que c'est plus facile d'être boulanger, mais elle a dit que, quand j'ai dit que je voulais être cuisinier, elle était contente parce que comme ça je lui aiderai. Parce qu'elle dit « Quand t'arriveras à cuisinier, tu m'aideras et comme ça j'arrêterai de cuisiner pour vous tous ». Parce que la cuisine, c'est pas trop pour elle. Elle est obligée de cuisiner parce qu'elle connaît avec ma grand-mère. Elle lui a appris pleins de choses. » E9

Par ailleurs peuvent aussi s'exprimer un déni, une indistinction entre les différents cursus. La difficulté est niée, l'orientation est niée. L'élève risque alors de n'être reconnu ni dans sa spécificité ni dans le chemin parcouru pour réussir.

> « Rien. C'est normal. Eux y trouvent que c'est normal. C'est la même chose. Que ce soit en générale ou l'autre, y font pas de différence. » E4

> « Pour eux ça leur dérange pas, pour eux c'est comme si j'étais en classe normale. » E6

En dernier lieu, le refus et le désaccord peuvent laisser imaginer au prix de quelle lutte l'élève a évolué dans sa scolarité.

> « Il voulait pas mon père au début. Après il a compris que c'était pas si méchant. Après... ma mère, elle était d'accord. Elle est tout le temps d'accord. » E5

Les rapports à la famille apparaissent plus complexes et moins univoques que ne le laissaient supposer les bilans de savoir : fierté, mission, réponse. Ils confirment l'importance dans le cheminement scolaire des élèves, notamment en difficulté, des paroles et points de vue parentaux. Ils pourraient révéler une lacune :

pas un élève ne se fait critique.

III.III.2. Les professeurs et la classe.

Pour B. Charlot, les difficultés renforcent l'importance du lien social tissé dans le cadre scolaire : « cette impasse épistémique produit évidemment des effets relationnels. » La classe – entendue comme copains et enseignants – peut devenir le « centre de l'univers scolaire [et] dans cet univers, (...) la seule source de satisfaction possible. » (p.288) La classe est alors un espace social, en lien avec le savoir et avec le rapport au savoir dans sa dimension identitaire : quelle place l'élève accorde-t-il à l'enseignant ? En demandant ce qu'est un professeur intéressant, nous avons obtenu certains éclairages.

Il est apparemment peu question de contenus et de savoir. Les rares références sont laconiques et vagues :

> « Il fait des trucs ou des choses qui nous plaisent. Des cours qui sont bien. » E4
>
> « Et ils nous apprennent beaucoup de choses aussi. » E1

D'autres éléments de la relation sont mis en avant.

- le temps passé ensemble quel que soit le contenu :

> « On les trouve intéressants parce qu'on a plus d'heures avec eux. » E1

- l'esquisse d'un lien affectif :

> « Ben je me souviens de mes profs, ils étaient tous sympas. Une fois, on avait fait une surprise à notre professeur, on lui avait fait son anniversaire. Elle était sympa. Elle a pleuré à la fin de l'année.» E3

- l'autorité charismatique qui reste respectueuse :

> « J'aimais pas, quand on parlait, elle criait. Enfin, même si il faut parce qu'y en a qui parle. »E6
>
> « Ben, il fait bien son cours. Pendant son cours, il n'y a pas de bruits, pas de bavardages, on parle pas. Y sont concentré. Quand tout le monde écoute. »E4

- l'aide attentive individualisée :

> « Pour moi un prof intéressant, c'est un prof qui a de la gentillesse pour ses élèves, du respect et qui est présent pour ses élèves quand ils ont besoin d'aide. »E3
>
> « Attentif. » E7
>
> « C'est quelqu'un qui explique bien et si on comprend pas, y nous aide. » E8
>
> « Qui nous aide et qui est sympa. Ni trop sévère, ni trop gentil. Exemple quand on arrive pas à faire des calculs ou apprendre les tables, elle nous apprend des techniques pour mieux apprendre ou les faire. » E9

- l'échange passionnant :

> « Le cours intéressant y en a pas. Tous les cours sont intéressants mais ça dépend du prof. Si le prof il a l'air passionné, il en parle, c'est pas le cours écrit où il recopie rien que quelque chose qui est déjà écrit. Où il nous apprend quelque chose quoi, il rentre vraiment dans le truc quoi. Il y a un échange il partage quelque chose. Puis là le cours devient intéressant quel que soit ce que c'est. » E2
>
> « Parce que j'apprends beaucoup par rapport à des profs, y en a qui s'expriment mieux. » E5
>
> « Mme L., elle est très intéressante. Ben on dirait qu'elle nous donne envie vraiment de faire anglais. Avoir des profs qui se moquent. Qui nous font cours juste comme ça. Mme L, on dirait qu'elle a envie qu'on continue. On a envie de faire plus qu'elle nous demande. » E6

L'absence explicite du savoir semble finalement dire autre chose : un professeur intéressant, c'est celui qui fait oublier le contexte scolaire (difficile et parfois anxiogène) pour communiquer, « échanger » donc

entrer en relation avec l'élève. La distance demeure grâce à un respect réciproque. B. Charlot parle de « rapport anthropologique plus qu'affectif ». Cela implique cependant une grande dépendance à l'enseignant, à tel point que les autres élèves et les amis sont quasiment absents des entretiens. Même s'il ne s'agit pas d'une relation duelle mais d'une médiation par le savoir avec la nécessaire exigence d'apprendre – mais apprendre quoi ?

Pourtant, lorsqu'il s'agit de préciser ce que peut être un cours intéressant, les réponses sont ambivalentes. Un cours intéressant est un cours qui intéresse, qui plait. Nous sommes ici au-delà de la simple tautologie car cela dit que ces élèves en grande difficulté peuvent trouver un attrait à suivre un cours et non pas seulement le subir. Il peut même susciter des sentiments plus forts :

> « Un cours intéressant, c'est quelque chose que j'adore travailler. Et que j'arrive mieux à travailler. » E9

Cela se traduit par une grande assiduité, une participation active :

> « Où qu'on est le plus possible présent. Et heu... c'est un cours à quoi on s'intéresse. » E3
>
> « C'est là où la prof heu... j'suis là, j'écoute et j'lève heu j'lève souvent la main. Les maths. J'lève tout le temps la main, j'appelle la prof pour faire les trucs. » E5

Mais avec quelle causalité réelle : le cours est intéressant donc l'élève lève la main - ici l'activité est première - ou l'élève, valorisé car il comprend et peut lever la main, trouve le cours intéressant - ici l'élève est l'objet central. Les deux aspects paraissent imbriqués.

Dans ce rapport ambigu, on peut aller jusqu'à une demande extrême : l'absence de travail.

> « Quand il fait un peu ce qu'il veut et un peu ce qu'on veut nous. Des choses à moitié en fait. Par exemple quand on est sage, on est bien, on regarde un film... Oui, pas du travail. » E4

Sur une dizaine d'élèves, trois seulement abordent directement les apprentissages en terme de contenus, soit par leur utilité soit par la délivrance du sens de la vie et du monde :

> « Comme les archéologues. Sur les trucs de l'Egypte. C'est la SVT, j'aime bien la SVT. On parle de tout, de... sur la terre, ...de tout. » E6
>
> « Ben un cours intéressant c'est un cours où on apprend. Chaque cours on apprend. Qui m'apprennent des nouvelles choses. » E8
>
> « C'est des trucs qu'on va faire dans la vie. Pas des trucs qu'on fera jamais. Des choses qu'on fera dans la vie, en stage, qu'on soit obligé de l'apprendre. Que des cours où on va jamais utiliser ça dans notre vie. » E7

Pour tenter de comprendre, nous avons synthétisé les références aux apprentissages exprimées par les élèves.

III.IV. Les apprentissages à l'épreuve de la parole.

III.IV.1. Des apprentissages indifférenciés ?

Plusieurs questions ont été posées pour orienter les élèves vers le sujet des apprentissages et de l'apprendre : Qu'ont-ils appris à différentes périodes ? Qu'est-ce qu'une semaine classique au collège ? Nous avons aussi rassemblé les propos sur les apprentissages disséminés dans l'entretien. L'évitement du savoir, parfois même l'orientation systématique vers un autre domaine de la vie scolaire, nous rappelle les bilans de savoir.

Le premier moment que l'on peut mettre en avant est le vécu scolaire précédent l'arrivée SEGPA. En primaire, les apprentissages sont surtout présentés comme insuffisants ou uniquement ludiques.

> « Des jeux. En fait, c'était des jeux et on apprenait des mots en même temps. C'est un jeu de mots... heu... un jeu qui m'apprend des trucs en fait. On apprend mais en jouant. Je faisais des lettres. » E4
>
> « J'faisais du dessin, on coloriait. Jouer. » E6
>
> « Si, j'ai appris des choses. *Silence. Rire*. J'ai appris quelques trucs. C'est là bas que j'ai appris à conjuguer, et voilà. J'ai appris à compter, j'ai appris mes premières... mes premiers mots, voilà. » E3

Cette partie représente le moment et le lieu de l'échec. Ils sont restés comme hermétiques aux activités, ou se voudraient peut-être hermétiques à cette période : « *Silence*. *Rire*. Je faisais rien. Je rigolais. » E3 Pour donner le change, un élève cite les séquences effectuées au collège au moment de l'entretien :

> « La science, sur les plaques tectoniques. Là j'ai bien aimé parce que ça m'a intéressé. Après les maths, c'était tout ce qui est multiplication, division. Histoire, c'est tout, ce qui ce passait avant. Et aussi le sport, le hand-ball. » E8

On notera qu'il n'est fait aucune mention d'apprentissages en contexte familial.

Les citations relatives à la SEGPA sont plus nombreuses et disparates. Ce passage est une illustration des propos collectés :

> « J'ai appris plein de choses. Plein de matières. J'ai appris l'anglais. J'ai appris à connaître un peu plus de gens. Hello, I love you. My name is M. Des choses... Mais j'apprends et après j'oublie. Je vais en vacances et j'oublie tout. J'ai appris le français et aussi heu... J'ai appris à mieux lire. A mieux lire parce que avant... des fois j'articule pas, des fois j'articule. J'ai appris à mieux lire et j'ai appris de l'anglais. J'ai appris aussi à faire de l'ordinateur. Mieux. Des maths aussi. Des fois les maths ça me paraît difficile au début mais après, quand j'essaie, je veux moi, après ça rentre dans ma tête et je fais tout ça comme ça. » E4

Comme dans les bilans de savoir, on retrouve les expressions tautologiques : beaucoup, plein de choses, des trucs. Mais lorsqu'il s'agit de préciser des contenus, on trouve des listes courtes, des savoirs étiquettes sans lien et sans profondeur explicative. Aucun élève n'est en mesure de citer un apprentissage contemporain à l'entretien.

> « Comme celui qui a inventé l'école. *Rire* Heu, en maths avant j'étais nulle en maths. Maintenant ça va mieux. C'est tout j'crois. » E6
>
> « Oui... des choses que je savais. En sciences, là, des choses que je savais pas, les planètes, la Terre dans 60 millions d'années. L'Afrique, j'savais pas que dans 60 millions d'années, l'Afrique elle sera collée l'Europe. Y aura plus la Méditerranée. J'savais pas. » E7
>
> « J'ai appris sur l'Afrique, le Maghreb, l'Amérique et on a commencé à la fin de l'année la France. » E8
>
> « Par exemple les francs et les gaulois. J'avais entendu au M. mais je travaillais pas et je me faisais exclure ou quoi. » E9

On retrouve également les intitulés de matières étiquettes ou d'activités :

> « Comme les multiplications. Divisions pas trop, même pas du tout. Enfin, juste posées. » E1
>
> « Les divisions à trois chiffres, parce que j'arrivais pas, j'arrivais pas trop, c'était le résultat et le reste. Alors elle m'a appris comment réussir, et après j'ai réussi. » E9

Deux types d'apprentissages sont remarquables. Le premier concerne ce que l'on pourrait qualifier d'écosystème de l'élève. Il s'agit des relations dans le collège mais aussi le fonctionnement de

l'environnement scolaire qui pour une part d'entre eux supplante les apprentissages épistémique au quotidien.

> « Eh ben, c'est vachement cool, je m'entends bien avec tout le monde. Sauf aux premières fois, c'était un peu dur quand même. De faire ma place. J'ai appris... bon, avant... ben, cette année j'ai appris heu... qu'on devait partager les choses, qu'on devait pas être toujours seul. Parce qu'avant j'étais fille unique et après j'ai eu un petit frère. Et voilà, ça a changé. Ben avant, en fait, quand j'étais en primaire, y avait tout le monde qui me parlait de ses petites soeurs, ses petits frères, et tout. » E3
>
> « C'est mieux de voir plusieurs profs, par rapport à en primaire. Tu vois plusieurs profs, tu changes de classe. J'aime bien. Franchement, y en a un y m'a étonné, c'est S. Y m'étonne, parce que nous, c'était pas ça, c'est heu, quand quelqu'un fait des conneries, il assume. » E5

Cela va jusqu'au fonctionnement de la cantine et à l'utilisation de casiers.

En second lieu, l'organisation spécifique de la classe retient l'attention : adaptation et différenciation sont des nouveautés qui ont amené les élèves à apprendre à être en activité d'une façon spécifique.

> « C'que j'aime bien par exemple en mathématiques, j'sais déjà faire des trucs, et y m'donnent un autre truc. Pas la même chose. (...) C'est tout par groupes, y en a qui font ça, y en a qui font ça. » E7
>
> « On est moins, on est bien, on apprend des choses. Même si c'est pas... même si c'est plus lent » E4
>
> « Le truc que j'ai aimé c'est que ça va tous à notre niveau. Alors qu'en générale, c'est encore plus compliqué, y a les livres, y a tous les exercices dedans et heu on doit être tous au même niveau, si y en a un qui comprend pas, y faut voir la professeure mais elle aide qu'une personne à la fois, elle peut pas aider tout le monde. » E9

Le sens de l'école que l'on peut percevoir dans la description d'une semaine ordinaire nous éloigne encore plus des savoirs scolaires : attente, amis, mauvaise humeur, le quotidien laisse peu de place au contenu des cours. Mais il nous dit sur l'in-sensé de leur situation.

> « Heu, lent. Si on travaille, c'est rapide mais si on travaille pas, c'est lent. Si on s'endort aussi, c'est lent. Comme rêver. Comme par exemple, la prof elle nous parle et nous on s'en fout, c'est lent. » E1
>
> « C'est que du bonheur. C'est tout le temps comme si il y avait une nouvelle vie qui recommençait pour moi. Ben je travaille. Et de vais voir mes copines, c'est que du bonheur. Mais parfois je suis contente de rentrer chez moi pour voir mon petit frère et ma famille mais je préférerais être au collège avec ma famille, avec mes copines et tout mais.... » E3
>
> « Je rentre à 8 heures, c'est un peu difficile pour moi de me réveiller. 9 heures ça va. Des fois ça me fatigue. Des fois j'suis de bonne humeur, des fois non. Ça m'arrive comme ça ; c'est bizarre. Des fois, la classe elle m'énerve. Ils disent des trucs qui me plait pas. » E4

La conception plus large de l'apprendre est en question. On retrouve la forte dépendance à l'enseignant chez cet élève et le livre représenté comme un obstacle à la personnalisation du savoir puisque tout le monde fait la même chose :

> « Parce que le niveau en générale, c'est de comprendre que des livres, ils nous donnent un nombre d'exercice comme en science. Si on arrivait pas on devait au moins les faire. Pour comprendre y fallait au moins, si on y arrive pas, fallait faire un exercice comme ça y avaient la preuve qu'on avait essayé. » E9

Apprendre, c'est comprendre les livres, seul. On peut effectuer un exercice sans comprendre mais pas le réussir. L'élément vécu comme le plus important du cursus général consiste en « faire les exercices ».

Pour d'autres, apprendre, c'est suivre le cours ce qui expliquerait l'importance d'être présent à tous les

cours intéressants et de passer beaucoup de temps avec l'enseignant. Cela implique que l'élève puisse apprendre « des choses qu['il] savai[t]. » E7 et qu'« il vaut mieux apprendre quelque chose que tu connais pas que quelque chose que tu connais déjà. » E8

Une dernière caractéristique des apprentissages est leur aspect non pas cumulatif mais juxtaposé. Une nouvelle information ne transforme pas les connaissances antérieures et peut éventuellement les effacer. Le cerveau semble représenté comme une bande passante sur laquelle on a aucun pouvoir.

> « Pour ça je l'avais appris et quand y avait cette leçon, **ça a rembobiné en arrière** parce que j'avais appris au M. P [son collège précédent] et ça c'est tout passé. » E9
>
> « Mais **j'apprends et après j'oublie**. Je vais en vacances et j'oublie tout. Des fois les maths ça me paraît difficile au début mais après, quand j'essaie, je veux moi, **après ça rentre dans ma tête et je fais tout ça comme ça.** » E4
>
> « C'est **tout le temps comme si il y avait une nouvelle vie qui recommençait** pour moi. » E3

L'apprendre « capter-stocker » a été souligné par B. Charlot. Ainsi, le rôle de l'élève à l'école est : écouter et comprendre ce qu'un tiers lui déverse. Il n'y a pas de distinctions entre les différents apprentissages et ils sont vécus dans leur disparité comme des acquisitions d'égale importance.

III.IV.2. Les apprentissages professionnels.

Certains apprentissages semblent cependant échapper à cette règle, ce sont ceux relatifs aux enseignements professionnels, le second volet des EGPA. Nous allons voir si cette observation *a priori* résiste à l'analyse. Les élèves semblent octroyer des valeurs différentes à ce qu'ils assimilent à deux lieux distincts d'apprentissage : la classe et à l'atelier. Mais les témoignages sont très contrastés.

Les ateliers peuvent être perçus comme un vecteur de réussite permettant à la fois de reprendre confiance et de poursuivre les études grâce à l'ouverture de nouvelles perspectives.

> « Ben c'était bien. (...) Ca m'a donné envie de rentrer dans un lycée professionnel, travailler, de manipuler, ça m'a donné envie de tout, travailler. » E1
>
> « Les ateliers, c'est un peu dur. C'est dur, moi j'ai cru que c'était facile. Trois heures, c'est beaucoup. Ce qui est bien en atelier, c'est qu'on commence déjà à pratiquer des choses qu'on devrait pas faire. Si je demande à un troisième : Est-ce que tu peux me faire un carré, avec des trous, et ça et ça et ça, eh bien il y arrivera jamais parce qu'il a pas suivi tout ce qu'on a appris. Et ce qui est bien en SEGPA c'est qu'on aura des facilités plus tard pour en 3e... que en général, ils commencent à galérer, ils n'auront pas peut-être ce qu'ils voudraient. » E7
>
> « La métallerie, c'est bien. On travaille à la main. Et la couture je connaissais déjà parce que avec mes soeurs, on faisait des petits ateliers. On prenait l'aiguille, on savait mettre dans la machine des fils, on savait déjà faire ça. Et quand je suis arrivé dans l'atelier, j'ai aimé, parce que je savais déjà des choses. Et en métallerie, ça m'a changé. Parce que j'aime bien travailler mais pas faire comme... pas coudre ou pas repasser, je préférerais travailler, travailler, travailler. *Il bouge les mains en mimant des actions* » E9

Une distinction est posée entre faire avec ses mains et avec sa tête. Pas tant en terme de hiérarchie que d'une impression de réussite lorsque le corps travaille et se sent travailler. La création et l'esthétique amènent à une fierté du résultat.

> « J'aime bien les ateliers, ça apprend des choses. (...) L'atelier métallerie, heu, j'aime bien parce que c'est joli.

La façon dont c'est fait. » E6

Cette appréciation de l'atelier peut aussi passer par un intérêt lié à un certain utilitarisme.

« Ben apprécier ce qu'on apprend, savoir que quand on va là bas c'est pas pour rien. Y a quelque chose derrière, au moins ça sert pas à rien quoi. Alors qu'au CP je me disais que l'école ça servait à rien. » E2

On peut également observer un rejet, parfois lié aux spécialités enseignées qui ne paraissent pas assez nobles ou qualitatives.

« Y a trop d'heures, c'est trop compliqué. Parce que on est tout... on est assis pendant plusieurs heures à faire des trucs et tout. On voudrait bouger, faire plein d'autres choses. On reste à notre place. » E4

« J'suis pas trop atelier. J'aurais préféré des heu, parce que moi, (...) j'voulais faire atelier cuisine à V. Et comme j'suis souvent fainéant, atelier métallique c'est moyen et la couture heu, c'est un p'tit peu pour les filles. Y a des trucs où j'ai pas assez de précision pour faire le truc. » E5

« Atelier Métallerie, ça me plaît pas trop. La couture j'm'en sors mais c'est pas mon truc. Parce que j'aime pas mettre les mains. J'aime pas y aller dedans toucher les choses sales ou quoi. La couture j'aime pas parce que c'est fait pour les filles. Voilà, moi j'préfère l'informatique que ce qui est couture ou métallerie. » E8

Quant aux apprentissages effectués, ils sont également très disparates d'un élève à l'autre et peu détaillés. On aurait pu penser que les procédures enseignées ou les consignes strictes liées à la sécurité soient explicitées. On obtient peu de réponses relatives au niveau technique :

« On a appris des choses aussi. Plein de choses. On a appris à travailler le fer. » E1

« Comme se servir d'une machine. J'savais pas, maintenant je sais. Parce qu'en plus ma mère elle m'en a acheté une pour Noël. J'ai envie de faire des trucs. » E6

L'objet confectionné devient pour certains la référence. Apprendre, c'est alors refaire des objets similaires. Cela pose la question du transfert et du réinvestissement des compétences. Les élèves ne paraissent pas analyser quelles ont été les étapes de conception et de réflexion nécessaires à la production, ni les connaissances théoriques impliquées.

« J'ai appris à faire des trucs. Des kiki clowns, des porte-clés... c'est bien aussi. Ça peut nous servir à faire des trucs. » E4

« Oui j'ai bien appris. J'suis le 2e dans la classe. J'ai appris à faire des cubes, un porte-canapé, on a fait un bonhomme et en métallerie on a fait un porte-crayon, après un porte-clé. » E8

Un élève aborde le développement de ses capacités personnelles par le travail effectué :

« C'était tellement long, y fallait scier. C'était physique, c'était surtout physique, la patience. C'était patience, physique et mental aussi. » E7

Un autre explique n'avoir rien appris ou presque.

« Rien, ce que je savais. En couture souvent des trucs, que ils utilisaient les règles où y a les lettres là, où c'est écrit A-B-C-D-E. Un truc-mètres. J'savais pas. Y m'a dit en fac de médecine, de style, modéliste.» E5

Lorsqu'il s'agit de trouver des liens entre ateliers et enseignements généraux, là encore, les avis sont très partagés. Des liens directs sont tissés avec les mathématiques, le français – entendu comme la maîtrise d'un vocabulaire – et les arts plastiques. On constate que des échanges peuvent être bénéfiques dans les deux sens.

« En atelier, on en a besoin des mathématiques, déjà tracer une ligne droite, les centimètres, les millimètres, compter, s'appliquer. L'écriture aussi. C'est comme en français, si tu sais pas écrire un mot, tu dois l'écrire

correctement là bas. » E7

« Oui les maths, les maths c'est pour la couture et la métallerie. Il faut savoir écrire le français pour le cours de français et un peu d'histoire pour la métallerie. Pour savoir c'est qui qui a commencé à faire la métallerie. Le calcul. » E8

« Que l'atelier couture, c'est avec des fils, on prenait les mesures, ça nous mettait avec des maths. Et en métallerie, c'était plus à taper ou à scier. Pour moi c'était plus adapté la métallerie.

Er – Et en métallerie, vous ne vous servez pas de mathématiques ?

– Si juste un peu, pour savoir où est-ce qu'il faut couper, ou savoir où mettre des points. C'est juste pour qu'on coupe à la scie qu'on mesure. » E9

« C'est la même chose. C'est mieux d'être en cours ici parce qu'on apprend plus de choses. Même en atelier, on apprend des choses. L'atelier couture ou métal, c'est pareil qu'en arts plastiques. C'est exactement pareil. » E3

Les mêmes compétences mathématiques peuvent amener les élèves à des conclusions différentes :

« En atelier on n'a pas comme les matières en maths, on a beaucoup de traçage, de la VSP. On a beaucoup de matières que... qu'on connaissait pas. Maintenant on connaît les matières, un peu. C'est comme un cube. Pour tracer, on fait comme un cube. Et après on prend des côtes, il faut dessiner vue de face, vue de côté, vue de dessus. C'est différent que la géométrie. Par exemple, vous mettez une figure à côté moitié coupée. Faudrait la redessiner à côté, j'arriverais pas trop, avec les petits carreaux, ça fait un peu mal aux yeux. Nous, nos carreaux, ils sont un peu plus gros que en photocopie. Quand on fait des photocopies, ben on voit un peu moins. » E1

Quand d'autres ne parviennent pas à dépasser la spécificité du contexte professionnel adapté : des effectifs réduits, le travail manuel vécu comme amoindrissant.

« Oui c'est différent parce que... parce que déjà en atelier on est que la moitié de la classe. C'est pas super. Des fois y a le silence, des fois y parlent. Des fois y parlent trop même. C'est pas la même chose parce qu'on fait... là en classe on travaille, on écrit, on lit et tout mais là bas, on fait qu'un peu de travail. Après on commence à faire l'objet. *Elle fait les gestes.*

Er – Tu travailles avec les mains.

– Oui. C'est pas la même chose qu'en classe. *Silence* » E4

Les stages au contraire sont unanimement appréciés et attendus par les élèves.

« Surtout les stages, c'est là où j'ai le plus appris. Le monde professionnel, tout ces trucs là. Je pense que c'est les stages qui m'ont vraiment apporté quelque chose. » E2

Cette valeur ajoutée ne semble pourtant pas être de nature scolaire. Ils ne sont pas considérés par les élèves comme une continuité des ateliers ou un espace d'apprentissage à rapprocher du scolaire, mais comme un temps pendant lequel ils investissent le territoire de l'entreprise et revêtent le costume de l'adulte. Principalement en adoptant des horaires particuliers car il « faut se lever de bonne heure, faut dormir tard le soir. » E8 et en répondant à des impératifs plus impérieux que les obligations scolaires :

« Qu'on est pas là pour rien faire quoi, qu'il y a un patron, qu'on travaille pour gagner de l'argent. Les autres comptent sur vous quand on travaille en équipe et tout. » E2

« C'est comme si je devenais une grande fille et que j'avais des responsabilités sur moi. Après ça me fait faire plus confiance sur moi. » E3

« On travaille pas comme à l'école. Ça nous change un peu, c'est bien aussi. on travaille pas comme à l'école. Ça veut dire, on bouge. On range des trucs et tout. Mais on travaille pas, on écrit pas. On écrit juste le cahier de

stage. On apprend à faire un métier. » E4

De fait, les liens et transferts d'apprentissages entre les stages et les enseignements professionnels sont une fois encore disparates, surtout procéduraux :

« En carrosserie, on disquait. On faisait que de la disqueuse, c'est tout. Et du soudage, à la carrosserie C. On faisait du soudage, on disquait. » E1

« Je vais dans un truc de plomberie, il me dit prends une clé ceci cela et j'm'en souviens parce que je l'ai déjà fait en atelier. Je sais c'est quoi la clé, je sais tout faire. Et c'est regarder, le regard pratique, tout ça. » E7

« Le temps. Le timing qu'on a. Parce que en atelier, on a un certain temps pour fabriquer certaines choses. Dans le travail, c'est pareil. On a des trucs à fabriquer, on nous donne un matériel pour le fabriquer et on a un certain temps pour le faire. » E2

Les enseignements généraux et les savoirs spécifiques au secteur d'activité sont très peu abordés :

« La science et les maths. Aider ceux qui travaillent et en même temps écouter pour savoir, pour apprendre. Apprendre ce qui a dans le corps des animaux » E8

« Ben on apprend des trucs heu... des choses qui nous ramènent à ce métier. Par exemple, on va apprendre le français. On apprend les maths pour faire les calc... par exemple, si j'veux être vendeuse eh ben y faut apprendre les maths. Y faut tout apprendre les nombres. » E4

« Comment c'était les différentes farines, (...) Des fois y a du pain complet, où il y a toutes les céréales complets, après il y a différents pains. On prend le pain, si c'est une ficelle, (...) Si c'est un gros pain, (...) Après c'était des religieuses, (...) Après j'ai découvert des outils plus pratiques, (...) » E9

D'autres élèves présentent une dimension uniquement relationnelle et sociale des stages.

« J'aime bien, ça va être amusant d'être heu dans une entreprise. » E6

« Je vais apprendre à... hors du collège... à voir des autres têtes de personnes... des autres façons de parler aux gens, des autres. » E3

« J'aimerais bien voir les gens que je connaiss... Voir et revoir toutes les têtes. (...) Ça se connaît tout le monde et moi, j'aime toujours voir parce qu'en 5 ans j'connais presque tout le monde. Heu voilà. Et ça va être marrant, j'prends la baguette, je compte, c'est bien. » E5

Contrairement aux élèves de LP, les élèves de SEGPA investissent fortement les apprentissages professionnels. Là où chez les premiers ils symbolisent la relégation dans le système scolaire, au contraire ils sont pour les seconds l'espérance d'une réussite. On retrouve cependant, comme chez les élèves de LP, des caractéristiques telles que l'entreprise vaut mieux, même si l'école est utile ; le métier est regardé en termes de qualités personnelles ou relationnelles plus que de savoirs ; les apprentissages scolaires sont peu utilisables en entreprise. Ainsi, les ateliers ont peu de liens avec le métier réel et le stage est pensé comme un travail et non comme un lieu d'apprentissage. Cette absence de distinction des fonctions mutuelles rappelle les lacunes des élèves en difficulté à distinguer les rôles entre famille et école (Charlot, Bautier, Rochex, 1992).

III.V. Conclusions partielles.

Les entretiens ont la particularité d'être court – d'une durée de 15 à 30 minutes. Deux raisons distinctes semblent se dégager : la majorité des élèves a eu des difficultés à s'exprimer sur le sujet soit du fait de lacunes soit au regard d'un vécu difficile (certains se sont très rapidement répétés, d'autres ont

alterné réponses courtes et silences) ; l'enquêteur novice a eu des difficultés à leur faire dépasser ces blocages manifestes. Les enquêtés les plus prolixes ont été des élèves issus du cursus général du collège, certains d'entre eux présentant un profil lié aux troubles du comportement plus qu'à la difficulté scolaire.

La famille, contrairement à ce que laissaient augurer les bilans de savoir, tient une place ambiguë dans les propos des élèves. Non citée spontanément, non rattachée aux apprentissages, elle semble être le siège de relations complexes qui influencent le rapport de l'élève à l'environnement scolaire. Pourtant aucune critique n'est formulée sans que l'on parvienne à distinguer s'il s'agit d'une marque de respect ou d'un manque de recul.

Les relations sont cependant encore marquées de l'absence des pairs. La question de l'appartenance à un groupe ou à une communauté est un enjeu identitaire fort en SEGPA. Comment s'identifier à un ensemble défaillant ? Que signifie alors pour l'élève de « se conduire conformément à la structure d'accueil » ? La dimension plus globale de ce dispositif hors cursus général est à interroger car la mise à l'écart des élèves n'est pas sans incidences. La honte, l'autodénigrement, le sentiment d'infériorité face à l'extérieur perçu comme hostile, sont des observations récurrentes. Que l'orientation en SEGPA soit vécue comme une promotion ou un déclassement, les élèves livrent les humiliations, l'absence de paroles explicatives et occultent les apprentissages scolaires.

Ils sont à la recherche de l'expérience humaine, de la rencontre et la figure du professeur semble devenir ce vecteur d'Humanité. On revient ici aux apprentissages d'hominisation, de singularisation et de socialisation qui permettent comme le dit B. Charlot d'« apprendre à être ». La nécessaire restructuration pourrait être envisagée comme une acculturation tardive à l'habitus scolaire qui viendrait heurter l'habitus familial primaire. Les élèves seraient confrontés à un conflit de loyauté.

A la différence des bilans de savoir et des observations de B. Charlot sur les lycéens, le domaine professionnel apparaît comme une valeur ajoutée qui permet de reprendre confiance en soi, de surmonter une certaine stigmatisation. C'est par ce biais que l'élève semble s'autoriser à opérer un réinvestissement scolaire. Mais il n'y a pas de consensus sur les ateliers qui peuvent aussi être vécus comme un lieu de dépréciation selon la spécialité enseignée. Peu de transferts sont explicités, de même que les apprentissages : limités ou inexistants. Pour eux, les aspects manuels signifient qu'ils travaillent. Il n'y a donc pas à ce moment là de compréhension des apprentissages en jeu. De même, les stages particulièrement valorisés sont présentés comme l'expérience de la vie d'adulte et de la découverte de l'entreprise au même titre qu'un employé et non pas comme un élève en cours d'apprentissage. L'avenir lui-même passe par l'ascension professionnelle marquée par un utilitarisme et un réalisme parfois sévères qui tranchent avec les chimères entendues lors des récits de leur histoire scolaire.

Les apprentissages exposés par les élèves ont été très peu épistémiques, et alors présentés sous forme de mélange hétéroclite plutôt que dans le cadre d'une construction réfléchie. Il s'agit principalement de relations et d'organisation au sein de son environnement. Ce que nous avons appelé des apprentissages relatifs à son écosystème. Dans la classe, ce sont encore les méthodes employées qui marquent plus que

les contenus. Apprendre prend la forme d'une activité basique d'enregistrement qui ne permet pas de transferts conséquents. D'autant plus que rattachés à une personnalité d'enseignant, les apprentissages deviennent difficiles à déplacer dans une autre salle, dans le cadre d'une autre matière et d'une autre pédagogie. Les apprentissages ayant trait au relationnel semblent cependant pouvoir être transférés de la famille à l'école puis à l'entreprise de façon indistincte.

CONCLUSION

Le caractère partiel et exploratoire de cette recherche invite à la prudence quant aux conclusions à tirer des observations et à une éventuelle généralisation des caractéristiques aux élèves de SEGPA. Sans extrapoler une validité externe à cette enquête, nous pouvons cependant tenter de répondre aux différentes hypothèses posées en préambule afin de cerner le rapport au(x) savoir(s) des élèves de SEGPA.

Les élèves de SEGPA semblent partager des caractéristiques spécifiques dans leur rapport au(x) savoir(s), à la fois en tant qu'élèves en difficulté mais aussi en tant qu'élèves en difficulté gérés de façon particulière par l'institution.

Comme élèves en difficulté, la forte proportion des apprentissages relatifs à la vie quotidienne n'est pas sans rappeler ce que B. Lahire[81] nomme « produits » dans sa comparaison de l'école à un marché économique. Les élèves de SEGPA y entrent avec des biens sans valeur au regard de la demande. Biens qui ont été produits par ou en référence à l'environnement familial.

La part des apprentissages intellectuels et scolaire se situant entre celle des les élèves des collèges de Massy et celle de St Denis est étonnante. Il semblerait que l'établissement et l'environnement social puissent avoir un poids supérieur au type d'orientation. Le rapport social au savoir exposé par B. Charlot serait donc premier. On doit relativiser cette observation puisque les apprentissages cités par les élèves de SEGPA sont essentiellement basiques et tautologiques, et à ce titre les rapprochent des élèves de LP dont l'orientation est marquée par la difficulté scolaire. A l'intérieur même de l'échantillon d'entretiens, nous avons pu remarquer des disparités entre les élèves orientés en SEGPA dès l'école primaire et ceux orientés après leur arrivé au collège. Une comparaison à plus grande échelle entre les élèves de SEGPA et ceux du cursus général d'un même établissement ou d'une même zone est à envisager afin de vérifier cette particularité.

D'autres caractéristiques apparaissent comme plus particulières aux élèves interrogés. Les liens à la famille font apparaître un discours pré-construits et intériorisé. Cela peut aller jusqu'à l'absence de subjectivité d'un élève tout entier fondu en l'autre. Comme la relation à l'enseignant – nommé, et non pas au groupe des enseignants – le laisse supposer, il se présente comme très fortement dépendant. La très forte dévalorisation et l'image de soi n'y sont probablement pas étrangères car elles influencent le rapport au pair : un reflet de son propre échec ; et au groupe de pairs : auquel on ne peut s'inclure.

Malgré la disparité des profils et la multiplicité des déclarations, la théorie de B. Charlot s'avère efficiente car englobante. L'approche multifactorielle permet d'aborder le sujet dans sa globalité et propose un système intelligible pour rendre compte de sa logique. Une lecture à la lumière de cette théorie nous amène à penser que les élèves de SEGPA ont un rapport au savoir peu épistémique et faiblement réflexif. On a en effet remarqué une appropriation minime du savoir comme objet (dite

81 B. Lahire, 1998, p.105

objectivation-dénomination) et une distanciation-régulation absente même dans le dispositif relationnel qui n'offre aucun contrôle par le sujet de son propre développement. Les situations d'apprentissage semblent investies sur le modèle de l'imbrication du Je : l'activité, la mise en oeuvre et l'utilisation d'un objet paraissent premières.

Le rapport identitaire primerait en tant qu'il fait référence au sujet, à son histoire, à un rapport à soi et à l'autre auquel serait subordonné tout autre rapport. Les apprentissages ne pourraient s'opérer que dans des circonstances fortement relationnelles qui permettraient à l'élève de se construire une épaisseur, de fonder sa propre humanité. Nous avons également vu l'importance d'un rapport social qui traduirait une appartenance plus large. On peut imaginer que les situations de grande précarité familiale contribuent à décaler les élèves de SEGPA des attendus institutionnels.

L'engagement dans le domaine professionnel est finalement discutable. Il permet un gain de réassurance non négligeable mais tend à affirmer pour l'élève l'absence d'apprentissages en les remplaçant à ses yeux par des activités de travail. L'ascension et la projection dans l'avenir seraient une fuite en avant avec une reproduction au sein de l'entreprise d'un système déjà défectueux pour l'institution scolaire. Ce fonctionnement tendrait à faire penser à une inclinaison cognitive spécifique. Une « orientation cognitive particulière » a été abordée par E. Bautier[82] relativement au rapport au langage. On peut s'interroger sur cette hypothèse et se demander si elle ne serait pas valable pour un grand nombre d'élèves, certains parvenant à une réussite scolaire par l'adaptation, d'autres échouant notamment par l'ajout d'autres facteurs.

Nous nous proposons de poursuivre la recherche dans cette voie par la mise au jour de quelques questions de départ : Existe-t-il plusieurs types d'appréhension cognitive ? Quels outils permettraient leur mesure ? Un élève disposant d'un rapport au savoir identitaire et peu épistémique peut-il réussir à l'école ?

82 E. Bautier, 2002, p.

BIBLIOGRAPHIE

AÏT-ABDESSELAM N. (2008) « Rapport(s) au(x) savoir(s) et perspectives temporelles d'adultes en situation d'illettrisme » *in Mieux connaître les adultes peu qualifiés et peu scolarisés*. Revue TransFormations. N°1. Juin 2008.

BAUTIER (1995) *Pratiques langagières, pratiques sociales. De la sociolinguistique à la sociologie du langage*. Paris : L'Harmattan.

BAUTIER E. (1997) « Usages identitaires du langage et apprentissage. Quel rapport au langage, quel rapport à l'écrit ? » *in Migrants-formation.* N°108. Mars 1997. (Pages 5 à 17).

BAUTIER E. (2002) « Du rapport au langage : question d'apprentissages différenciés ou de didactique ? » *in Pratiques*. N°113/114. Juin 2002. (Pages 41 à 54).

BAUTIER E. (2005) *Apprendre à l'école. Apprendre l'école : Des risques de construction d'inégalités à la maternelle*. Paris : Chronique Sociale.

BAUTIER E., RAYOU P. (2009) *Les inégalités d'apprentissage*. Paris : PUF.

BEILLEROT J., BLANCHARD-LAVILLE C., MOSCONI N. (1996) *Pour une clinique du rapport au savoir*. Paris : L'Harmattan.

BERNSTEIN B. (1975) *Langage et classes sociales. Codes sociolinguistiques et contrôle social*. Paris : Editions de minuit.

BONNERY S. (2008) L'écart culturel entre l'école et les élèves de classes populaires : espace d'appropriation ou de résistance ? In Actes du colloque « *Ce que fait l'école face aux individus* ». CENS & CREN. Octobre 2008.

CHARLOT B. (1992) Rapport au savoir et à l'école dans deux collèges de banlieue *in Sociétés contemporaines*. N°11-12. Septembre-Décembre 1992. Regards sur l'éducation. Pages 119 à 147.

CHARLOT B. (1997) *Du rapport au savoir. Eléments pour une théorie*. Paris : Anthropos.

CHARLOT B. (1999) *Le rapport au savoir en milieu populaire. Une recherche dans les lycées professionnels de banlieue*. Paris : Anthropos.

CHARLOT B., BAUTIER E., ROCHEX J.Y. (2000), *Ecole et savoirs dans les banlieues... et ailleurs*. Paris : Bordas.

CHEVALLARD Y., *Le concept de rapport au savoir. Rapport personnel, rapport institutionnel, rapport officiel*. Aix Marseille : IREM.

COUSIN C. (2007) *Enseigner en EGPA.* Paris : Delagrave.

DUBET F. (1997) *Ecole, familles : le malentendu*. Paris : Textuel.

DURU-BELLAT M., VAN ZANTEN A. (2006, 3e éd.) *Sociologie de l'école*. Paris : Armand Colin.

GOIGOUX R. (2000) *Les élèves en grande difficulté de lecture et les enseignements adaptés*. Suresnes : Editions du CNEFEI.

HACHUEL F. (2007) *Savoir, apprendre, transmettre. Une approche psychanalytique du rapport au savoir*. Paris : La Découverte.

KALALI F. (2007) « Rapport au savoir : bilan sur la place du sujet dans les différents travaux » *in Symposium : Rapports au(x) savoir(s) : du concept aux usages*. Actualité de la Recherche en Education et en Formation. Congrès international 2007. Strasbourg : AREF.

LAHIRE B. (1998) « La réussite scolaire en milieux populaires ou les conditions sociales d'une schizophrénie heureuse » *in Ville-Ecole-Intégration*. N°114. Septembre 1998. Pages 104 à 109.

LAPASSADE G. (1999) *Microsociologie de la vie scolaire*. Paris : Anthropos.

MAURY S., CAILLOT M. (2003) *Rapport au savoir et didactique*. Paris : Fabert.

MOLINER P., RATEAU P., COHEN-SCALI V. (2002) *Les représentations sociales : Pratiques des études de terrain*. Rennes : PU Rennes.

MOSCONI N., BEILLEROT J., BLANCHARD-LAVILLE C. (2000) *Formes et formations du rapport au savoir.* Paris : L'Harmattan.

QUIVY R., VAN CAMPENHOUDT L. (1995) *Manuel de recherche en sciences sociales.* Paris : Dunod

ROCHEX J-Y (1995) *Le sens de l'expérience scolaire : entre activité et subjectivité.* Paris : PUF.

SZAJDA-BOULANGER L. (2006) « Pratiques langagières et rapport à l'écriture des élèves de SEGPA » *in Le Français aujourd'hui*. N°152. Paris : AFEF.

VERMERSCH P. (2006) *L'entretien d'explicitation*. Paris : ESF.

ZEROULOU Z. (1988) « La réussite scolaire des enfants d'immigrés. L'apport d'une approche en termes de mobilisation » in *Revue Française de Sociologie*, XIXX. (Pages 447 à 470)

ANNEXES

ANNEXE N°1

Tableau de effectifs des élèves scolarisés dans l'Enseignement Adapté

Secteur	Etablissement ou classe	Effectifs	Pourcentages
1 et 1bis[83]	SEGPA	97 393	0.77
	EREA	9 350	0.07
Total secteur 1		**106 743**	**0.85**
2	SEGPA	6 275	0.05
	EREA	1 488	0.01
Total secteur 2		**7 763**	**0.06**
Total SEGPA		103 668	0.82
Total EREA		10 838	0.09
Total Enseignement Adapté		**114 506**	**0.91**
Total d'élèves scolarisés		**12 521 900**	**100**

83 Selon la loi 2005-102 du 11 février 2005, JO n°36 du 12 février 2005 et la loi d'orientation du 23 avril 2005, BO n°18, 2005 - Secteur 1 et 1bis : Adolescents en difficulté ou « inadaptés » et adolescents en difficulté « grave et durable » orientés par la CDO. - Secteur 2 : Adolescents handicapés scolarisés.

ANNEXE N°2

Tableau de population des bilans de savoir

Bilan	Nom	Classe	Age	Sexe	Nb occurrences	Nb Domaines	Domaine principal
B1	Michel	3e	15	G	17	3	AIS
B2	Aissia	3e	15	F	9	2	VIE QUO
B3	Laura	3e	16	F	30	5	VIE QUO
B4	Aziza	3e	16	F	6	3	ARA
B5	Amina	3e	17	F	1	1	(AIS)
B6	Sonia	3e	16	F	8	2	VIE QUO / AIS
B7	Sarah	3e	15	F	19	3	AIS / ARA
B8	Raihani	3e	15	F	1	1	ARA
B9	Abdessamad	3e	15	G	1	1	(AIS)
B10	Sofian	3e	16	G	6	2	VIE QUO
B11	Ibrahim	3e	16	G	1	1	(AIS)
B12	Angélique	3e	16	F	6	2	AIS
B13	Samuel	3e	16	G	10	2	AIS
B14	Amin	4e	15	G	13	1	AIS
B15	Yassine	4e	14	G	7	3	VIE QUO
B16	Antonia	4e	15	F	8	2	AIS
B17	Mariam	4e	14	F	4	2	VIE QUO
B18	Abderhamane	4e	15	G	4	3	VIE QUO
B19	Magid	4e	15	G	5	2	VIE QUO
B20	Adrien	4e	14	G	1	1	VIE QUO
B21	Mohamed	4e	14	G	6	4	VIE QUO
B22	Nawelle	4e	14	F	6	3	VIEQUO/ AIS/ARA
B23	Samantha	4e	14	F	10	4	VIE QUO
B24	Conchita	4e	14	F	5	2	VIE QUO
B25	Kévin	4e	14	G	13	3	AIS
B26	Ibrahim	4e	14	G	6	2	VIE QUO / AIS
B27	Sofiane	5e	14	G	5	2	VIE QUO / AIS
B28	Nicolas	5e	14	G	16	2	AIS
B29	Khalid	5e	14	G	3	1	AIS
B30	Redha	5e	14	G	5	2	VIE QUO
B31	Joao	5e	13	G	12	4	AIS
B32	Lourdes	5e	13	F	3	1	AIS
B33	Kheiredine	5e	14	G	7	1	VIE QUO
B34	El Hadja	5e	13	F	12	3	AIS
B35	Douâé	5e	13	F	7	3	VIE QUO

Les élèves en gris foncé n'ont rédigé aucune réponse.

ANNEXE N°3

Observations générales des bilans de savoir

Population :
19 garçons et 16 filles
9 élèves de cinquième (6 garçons/3 filles)
13 élèves de quatrième (8 garçons/5filles)
13 élèves de troisième (5 garçons/8 filles)

Bilans :
35 bilans de savoir
273 occurrences
Moyenne de 7,8 occurrences par bilan
Extrêmes : non réponse à 30 occurrences.

Filles : 135 occurrences, moyenne à 8,44 occurrences par bilan.
Garçons : 138 occurrences, moyenne à 7,26 occurrences par bilan.

5e : 7,78 (F : 22 / 7,33 ; G : 48 / 8)
4e : 6,77 (F: 33 / 6,6 ; G : 55 / 6,88)
3e : 8,85 (F : 80 / 10 ; G : 35 / 7)

Domaines de réponse :
Domaine 1 : Apprentissages liés à la vie quotidienne
100 occurrences = 36,5% des occurrences.
Dans 27 bilans (soit une moyenne de 3,7 occurrences par bilan ; de 1 à 15)
Soit 77%

Domaine 2 : Activités intellectuelles et scolaires (AIS)
122 occurrences = 45% des occurrences.
Dans 31 bilans (soit 3,91 occurrences par bilan ; de 1 à 13)
Soit 88,5 %

Domaine 3 : Apprentissages relations et affectifs (ARA)
40 occurrences = 14,5% des occurrences.
Dans 15 bilans (2,66 occurrences par bilan ; de 1 à 7)
Soit 43 %

Domaine 4 : Développement personnel (DP)
4 occurrences = 1,5% des occurrences.
3 bilans (1,33 occurrences ; 1 ou 2)
Soit 8,5 %

Domaine 5 : Apprentissages professionnels (Apro)
7 occurrences = 2,5% des occurrences
3 bilans (2,33 occurrences ; 1 à 4)
Soit 8,5%

ANNEXE N°4

Grille de dépouillement des bilans de savoir

Codes : numéros donnés aux différents types et catégories d'occurrences.
Charlot : Terminologie des occurrences dans l'enquête de B. Charlot.
Heuby : Terminologie des occurrences dans la présente enquête.
Contenu : Réponses des élèves de SEGPA.

Codes	**Charlot**	**Heuby**	**Contenu**
11	Savoirs et savoir faire de base		
		A - Savoirs et savoir faire de survie / hominisation primaire	Marcher, courir, manger, bien manger, boire, parler, être propre, crier
		B - Savoirs et savoir faire relatifs à la civilisation	M'habiller, faire mes lacets
12	Tâches familiales		Faire le ménage, ranger, déranger
13	Savoir faire spécifiques	Savoir faire techniques	Se servir d'un téléphone portable, recharger son téléphone
14	Loisirs, activités ludiques		Jouer
15,1	Activités physiques et sportives		Faire du cheval, faire du roller, nager, courir, faire du vélo, jouer au foot, faire du sport, faire du basket, jouer au tennis, faire du ping pong
15,2	Activités artistiques		Chanter, les chants, dessiner, peindre
16	Activités intellectuelles et « scolaires » AIS		
161	Apprentissages scolaires de base		Lire, écrire, compter
162	Expressions génériques et tautologiques		Plein de choses/de trucs, beaucoup de choses, un peu de tout, et cetera.
163	Disciplines scolaires		
163,1	Uniquement nommées	A – comme une étiquette	Français, Anglais, Sciences, Histoire, Technol, Math, Sport, Musique
		B – comme une activité	Faire des maths, faire du français, parler anglais, faire de la conjugaison, faire de l'orthographe, faire de la SVT, faire de la chimie, faire de la géométrie, faire de la grammaire, faire de l'histoire
163,2	Evocation d'un contenu		Plus de choses en français, plus de chose en anglais, les verbes du 1er, 2e et 3e groupes, les fractions, la géométrie, les multiples
163,3	Evocation d'une capacité		Ecrire des mots pour travailler à l'école, lire et écrire l'alphabet, faire des calculs, calculer, à utiliser une calculatrice, ne pas confondre les N et les M, faire des phrases, parler anglais
164	Apprentissages méthodologiques		
164,1			A corriger mes fautes, faire mes devoirs, travailler avec d'autres personnes, travailler en atelier métallerie
164,2			A travailler, à travailler au collège, à la maison, dehors, aller à l'école (en tant qu'être scolarisé), augmenter mon niveau
165	Apprentissages normatifs		Travailler vite et bien
166	Penser	Compétences supérieures	Penser, imaginer

17	Politique, société, idéologie, religion	Principes	Dans la vie c'est donnant donnant, regarder (prendre en compte) la tristesse, la richesse et la pauvreté
18	RIEN	A - Rien	Je n'ai rien appris
		B – Evitement	Je ne sais pas, voilà
		C – Non réponse	Non réponse
19	Expressions tautologiques (hors AIS)		
101	Apprentissages relationnels et affectifs ARA	Savoirs et savoirs faire de socialisation / hominisation secondaire	
101,1	Conformité		Politesse, dire bonjour, dire au revoir, dire merci, ne pas manquer de respect
101,2	Relations d'harmonie		aider, à faire des amis, respecter, être agréable, vivre avec des personnes, de tout âge, sortir en communauté, à pardonner, aimer, être aimé, rire (cf. être heureux, en tant que c'est en relation avec)
101,3	Relations de conflit		Me battre avec mon père, haïr, pleurer (cf. être malheureux, en tant que c'est en relation avec)
101,4	Connaître les gens, la vie		la vie, écouter les gens
101,5	Autres		
101,6	Transgression		les gros mots, les conneries, parler mal, être méchant, être gentil
102	Développement personnel DP		
102,1	Confiance en soi, autonomie		Etre autonome,
102,2	Surmonter les difficultés		Prendre des décisions, me dire ce qu'il faut faire ou ne pas faire, grandir dans ma tête
102,3	Ce que je suis		
102,4	M'éclater, bien vivre, rire		
102,5	Autres		
103	Apprentissages professionnels APro		
103,1	Sans précision		
103,2	Bon métier/réussite		
103,3	Métier précis		
103,4	Activités du métier		Cuisiner
103,5	Etudes ou diplômes		
103,6	Savoirs nécessaires		
103,7	Comportements, vie active	Vécu professionnel	Découvrir le monde du travail, faire des stages
103,8	chercher/trouver un emploi		A travailler, chercher des stages, chercher un apprentissage, chercher des jobs d'été, écrire des annonces dans des journaux
104	Autres		

ANNEXE N°5

Tableau de population des entretiens.

Code entretien	**Code bilan de savoir**	**Classe**	**Age**	**Sexe**
E1	B1	3e	15	M
E2	B13	3e	16	M
E3	B35	5e	13	F
E4	B17	3e	14	F
E5	Non passé	4e	14	M
E6	Non passé	4e	14	F
E7	B27	4e	15	M
E8	B30	4e	15	M
E9	B31	4e	14	M

ANNEXE N°6

Guide d'entretien

Présentation de l'entretien
Je vais te poser des questions sur ce que tu as vécu, ce que tu penses et ce que tu veux bien me dire. Il n'y a aucune obligation. Tu peux dire les choses de la façon que tu veux.
Je te pose ces questions parce que je fais des recherches sur les élèves et sur l'école.
Il n'y a pas de cadre scolaire. Si tu n'as rien à dire, ce n'est pas grave.

Je vais me servir de cet entretien pour essayer d'en savoir plus sur la façon dont les élèves voient l'école et peut-être essayer d'améliorer certaines choses si c'est possible.

Ton nom ne sera pas cité.

LA SCOLARITE GLOBALE

Récit de scolarité
Comment ça s'est passé à l'école depuis que tu y es ?
Ta scolarité à l'école, au collège ?

Apprentissages
Qu'est-ce que tu as appris ?
Dans quels domaines ?
Comment ça se passait dans les apprentissages ?
Y a-t-il des activités qui pouvaient t'intéresser ?
Qu'est-ce que tu retiens de particulier de toutes ces années là ?

Professeurs
Comment cela fonctionnait avec tes professeurs, même en primaire ou en maternelle ?

Difficultés
Est-ce que tu avais des difficultés scolaires en primaire ?
Et d'après toi, pourquoi tu as eu des difficultés ?

AU COLLEGE

Collège
Ton arrivée au collège, comment l'as-tu vécue ?
Qu'est-ce que tu as appris en cours ?
Qu'est-ce qui t'a étonné, il y avait des choses différentes de la primaire ?

SEGPA
Comment est-ce que tu es arrivé en SEGPA ?
Comment s'est passée ton arrivée ?
Qu'est-ce que tu as appris en SEGPA ?
Comment se passe une semaine classique pour toi en SEGPA ?

Tu vas rentrer en 3e. Qu'est-ce que tu en penses maintenant de la SEGPA ?
Si tu devais le refaire, est ce que tu préférerais aller en générale ?

ASPECTS PROFESSIONNELS AU COLLEGE

Ateliers
Et par rapport aux ateliers, qu'est-ce que tu peux dire ?
Qu'est-ce que tu as appris en atelier ?

Stages
Cette année tu as découvert les stages ?
Qu'est-ce que tu apprends en stage ?
Tu as déjà fait des stages qui ressemblaient à ce que tu fais en atelier ?
Comment travaille-t-on ? Comme à l'école ?

ASPECTS PROFESIONNELS ET ORIENTATION

Orientation post collège
Après la 3e, est-ce que tu sais ce que tu veux faire ?
Comment est-ce que tu vois l'année prochaine, ton avenir professionnel ou ton orientation scolaire ?

Profession envisagée
Qu'est ce que tu voudrais faire comme métier plus tard, tu as une idée ?
Est-ce qu'on peut apprendre ce métier à l'école aussi ?

Pour toi, qu'est ce que c'est un cours ou un prof intéressant ?
Qu'est-ce qu'ils ont de particulier ?
Qu'est-ce qui te plaît ou qu'est-ce qui fait que tu les trouves intéressants ?
Le cours il est bien quand pour toi ?

FAMILLE

Parents
Qu'est-ce que tes parents ont pensé de ta scolarité ?

Fratrie
Et vis-à-vis de ta scolarité, comment ça s'est passé pour tes frères et soeurs ?

Enfants
Et si tu as des enfants, tu les encouragerais à aller dans la filière professionnelle ou en SEGPA ?

Est-ce qu'il y a un sujet ou une question que tu souhaiterais que je te pose ?

ANNEXE N°7

Tableaux récapitulatifs de l'analyse des bilans de savoir

Tableau n°1 - Comparatif élèves de SEGPA / enquêtes de B. Charlot

	SEGPA % occurrences	LP % occ.	3SD % occ.	3Ma+. % occ.	LP % élèves	SEGPA Sur 35 bilans
VIE QUO	36,5 %	8 %	16 %	4,5 %	---	27
AIS	45 %	24 %	32 %	58 %	63 %	31
ARA ou DP	14,4 % (ARA) et 1,5 % (DP)	48 %	35 %	19 %	74 % (ARA) 4 % (DP)	15 (ARA) 3 (DP)
Apro	2,5 %	4 %	---	---	16%	3

Tableau n°2 - Comparatif des élèves de 3e SEGPA / SEGPA / LP

	3e SEGPA % occurrences	SEGPA % occ.	LP % occ.
VIE QUO	35,5 %	36,5 %	8 %
AIS	39 %	45 %	24 %
ARA & DP	19 % (ARA) 0,8 % (DP)	14,4 % (ARA) 1,5 % (DP)	48 %
Apro	5,2 %	2,5 %	4 %

Tableau n°3 - Types d'occurrences pour les Apprentissages liés à la Vie Quotidienne

		% d'occurrences
11A	Savoirs et savoir faire de base - Savoirs et savoir faire de survie / hominisation primaire	69
11B	Savoirs et savoir faire de base - Savoirs et savoir faire relatifs à la civilisation	2
12	Tâches familiales	3
13	Savoir faire techniques	3
14	Loisirs, activités ludiques	2
15,1	Activités physiques et sportives	15
15,2	Activités artistiques	6

Tableau n°4 - Types d'occurrences pour les Apprentissages Intellectuels et Scolaires

			SEGPA % occ.	3eSD % occ.	3e Ma+ % occ.	LP % occ.
161	Apprentissages scolaires de base	Lire, écrire, compter	32	22	15	43
162	Expressions génériques et tautologiques	Plein de choses, beaucoup de choses...	11,5	9	1	19
163	Disciplines scolaires		33,5	41	73	24
163,1A	Uniquement nommées – comme une étiquette	Français, Anglais, Sciences...	*14*	-	-	-
163,1B	Uniquement nommées – comme une activité	Faire des maths, faire du français, parler anglais, faire de la conjugaison...	*9*	-	-	-
163,2	Evocation d'un contenu	Les verbes du 1er groupe, les fractions, les multiples	*4*	-	-	-
163,3	Evocation d'une capacité	Ecrire des mots, faire des calculs, faire des phrases...	*6,5*	-	-	-
164	Apprentissages méthodologiques		12,5	10	2	6
164,1	Apprentissages méthodologiques	A corriger mes fautes, travailler avec d'autres personnes	*2*	-	-	-
164,2	Apprentissages méthodologiques	A travailler, augmenter mon niveau	*10,5*	-	-	-
165	Apprentissages normatifs	Travailler vite et bien	1,5	5	2	2
166	Compétences supérieures	Penser, imaginer	1,5	13	8	6

Tableau n°5 - Comparatif élèves de SEGPA/St Denis/Massy/LP

	SEGPA % des occurrences	3SD % des occ.	3Ma+ % des occ.	LP % des occ.
ARA	14,5 %	26	13	74
DP	1,5 %	9	6	4

Tableau n°6 - Liste des agents d'apprentissage

Domaine scolaire	Domaine social	Domaine familial	Domaine professionnel	Autre
Ma classe (les élèves qui la constituent), l'école, les maîtresses, les professeurs de la maternelle/du primaire/du collège, Mme S., Mme T, Mme P, Mme H, Mme L. Enseignant rattaché à la matière : Mme C. Sport, Mme P. Science, Mme P. Maths, Mme H. et Mme S. Français, M. H. Technol	En écoutant les gens, avec mes potes, avec mes copines, avec le centre J. P. association	Mes parents, mon père, ma mère, mes frères, mes soeurs, ma grand-mère, mon grand-père, mes cousins, mes cousines, mes tantes, mes oncles	Patron, employés, les stages, le travail.	Dieu

Tableau n°7 - Catégories des agents d'apprentissage selon les apprentissages cités

	Total	Domaine familial	Domaine social	Domaine scolaire	Domaine professionnel	Autre
11A	67	39	11	16	0	1
11B	11	9	1	1	0	0
12	4	2	1	1	0	0
13	4	1	2	1	0	0
14	12	8	2	2	0	0
15,1	14	10	2	2	0	0
15,2	11	6	3	2	0	0
16	148	70	14	60	2	2
17	5	2	2	0	0	1
18	3	3	0	0	0	0
19	0	0	0	0	0	0
101	51	29	9	12	0	1
102	5	6	3	2	0	0
103	11	2	1	8	0	0
Nb d'occ.	352	187	51	107	2	5

Nb : si l'apprentissage est attribué à plusieurs agents, il est compté autant de fois.

Tableau n°8 - Types d'occurrences à la question Q2 selon le sexe et la classe

Q2 – le plus important	Total occurrences	Nombre d'élèves ayant cité une ou plusieurs occurrences				
		Filles	Garçons	5e	4e	3e
Famille	11	6	4	3	5	2
Social	6	3	2	2	2	1
Scolaire	29	9	11	5	11	4
Professionnel	8	3	5	3	3	2
Développement personnel	7	3	1	1	2	1
Principes	3	1	2	0	2	1
Apprentissages divers	9	2	1	1	1	1
Rien	1	0	1	1	0	0
Non réponse	6	2	4	0	1	5

Tableau n°9 - Types d'occurrences à la question Q3 selon le sexe et la classe

Q3 – attentes	Total occurrences	Nombre d'élèves ayant cité une ou plusieurs occurrences				
		Filles	Garçons	5e	4e	3e
Famille	9	3	3	2	2	2
Social (amis, réussite)	9	6	1	0	3	4
Scolaire	33	5	9	7	4	3
Professionnel	10	6	2	1	4	3
Développement personnel	7	2	1	0	0	3
Autres	6	3	2	2	2	1
Rien	3	2	1	1	1	1
Non réponse	7	2	5	0	2	5

Résumé

Certains élèves en très grande difficulté scolaire sont orientés dans un dispositif spécifique : les Sections d'Enseignements Général et Professionnel Adaptés. Ils représentent à la fois les élèves en difficulté au sein de l'institution mais aussi une catégorie particulière d'entre eux, de par leur orientation. Le concept de rapport au(x) savoir(s) peut apporter un éclairage sur ces situations individuelles et collectives dites d' « échec scolaire ». Quel est le rapport au(x) savoir(s) des élèves de SEGPA ? Est-il différent de celui des autres élèves ? Pour proposer des réponses à cet ensemble de questions, cette recherche analyse ce que les élèves livrent de leur expérience scolaire et de leurs apprentissages. La rédaction de bilans de savoir suivie d'entretiens semi-directifs nous a permis de mettre en lumière des éléments concordants avec d'autres élèves en difficultés scolarisés en cursus général mais aussi de souligner des traits caractéristiques. L'analyse de contenu des entretiens apporte des éléments plus précis sur leur vécu scolaire, notamment sur les relations qu'ils entretiennent avec leurs pairs, avec les enseignants mais aussi avec le savoir-objet valorisé par l'institution. Le sens de leur présence semble éloigné des attendus du monde scolaire.

Mots-clés : Apprentissages ; Difficulté scolaire ; Echec scolaire ; Rapport au(x) savoir(s) ; SEGPA.